



Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Experimental

Programa de Doctorado  
“Estudios de las Mujeres y de Género”

Tesis Doctoral

**SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL, EN LA  
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA**

**CREANDO GÉNEROS MASCULINOS Y FEMENINOS**

Doctoranda: *Esther Ros García*

Directoras: Consuelo Flecha García

María Jesús Cala Carrillo

Universidad de Sevilla

2015

“No se nace sino que se deviene mujer”

Simone DE BEAUVOIR<sup>1</sup>

“Cantando al sol, como la cigarra,  
después de un año bajo la tierra,  
seguí cantando”

María Elena WALSH

---

<sup>1</sup> Simone DE BEAUVOIR ([1949] 1998): *El Segundo sexo*. Vol. II. Colección feminismos. Madrid. Cátedra, p.13.



*Agradecerle a mi familia mis espacios,  
mi habitación propia donde construir pensamientos*

*Gracias a las mujeres que me rodean, fuertes, viajeras e intrépidas que se levantan  
todos los días con la intención de ver salir el sol y apartar las nubes si las hubiera, a mi  
madre, mi hermana, mis tías, mis abuelas, mi hija y mis amigas.*

*Gracias a los hombres que me rodean, comprensivos, amables y “escuchadores”, que  
se ponen en pie cada día cantando “Here comes the sun” y después sonríen, a mi  
padre, mi hermano, mis abuelos, mi hijo y mis amigos.*

*Gracias a mi madre, mi padre, a Reme, a Enriqueta  
a Caro, a Pablo*

*Gracias a Consuelo y a María Jesús, que abren las puertas de la universidad a mujeres  
que quieren la palabra para seguir el camino.*

*Gracias a Juan, a Nora y a Leo que se van al huerto a buscar insectos, que se pierden en  
el mercado, que inventan juegos y cuentos para regalarme espacios y tiempos.*

## Índice

I: Introducción: Los cuentos como escenario	8
II: PRIMERA PARTE: Fundamentos Teóricos	18
Capítulo 1: El Desarrollo Psicosocial en los años Preescolares	23
1. Procesos cognitivos.	24
1.1. El pensamiento y los esquemas de conocimiento.	25
1.2. La inteligencia preoperatoria: la función simbólica.	29
1.3. El desarrollo del lenguaje.	32
2. Conocimiento Social y Desarrollo Moral.	39
2.1. El conocimiento social.	40
2.2. El desarrollo moral.	44
2.3. El Imaginario Social.	52
3. Relaciones sociales: La familia y la escuela.	55
3.1. La familia como contexto socializador.	56
3.2. La escuela como contexto socializador.	73
Capítulo 2: Construcción social del Género	81
1. Aproximación a la perspectiva sociocultural como marco de referencia.	83
1.1. Introducción a la perspectiva sociocultural: la mediación.	83
1.2. El lenguaje como herramienta cultural.	85
1.3. Zona de desarrollo próximo (ZDP).	86

2. Identidad de Género	89
2.1. Descripción del concepto de género	90
2.2. Los Estereotipos o la identificación de género	101
a. Definición de estereotipo	102
b. Tipologías de estereotipos	108
c. Adquisición de los estereotipos de género	121
Capítulo 3: El cuento infantil como instrumento trasmisor de estereotipos	128
1. Educación y coeducación	131
2. La literatura Infantil, construcción del conocimiento social.	143
3. El cuento Infantil	153
3.1. Definición del cuento Infantil.	154
3.2. La función del cuento Infantil, función socializante de la LIJ.	158
3.3. La clasificación de los cuentos.	167
3.4. El texto como elemento transmisor.	180
3.5. La ilustración como elemento transmisor, un lenguaje narrativo.	184

<b>III: SEGUNDA PARTE: Estudio empírico</b>	<b>192</b>
Capítulo 4: Introducción, objetivos e hipótesis	194
Capítulo 5: Método: la selección de los cuentos, los lecto-observadoras/es y el Cuestionario de estereotipos de género masculinos y femeninos	202
1. Selección de los cuentos infantiles sometidos a análisis	202
2. Cuestionario de Estereotipos de género femeninos y masculinos (CEFM)	211
3. Establecimiento y selección de personas lecto-observadoras	222
Capítulo 6: Resultados	225
Datos del Cuestionario de Estereotipos Femenino y Masculino (CEFM)	228
Datos del Cuestionario de Estereotipos Femenino y Masculino (CEFM) para el Texto	229
Datos del Cuestionario de Estereotipos de Género Femenino y Masculino (CEFM) para la Imagen	231
Comparación de los datos del Cuestionario de Estereotipos de Género Femenino y Masculino (CEFM) entre el texto-imagen	235
Capítulo 7: Discusión	240
<b>IV: CONCLUSIONES</b>	<b>261</b>
<b>V : BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>274</b>
<b>VI : ANEXOS</b>	<b>333</b>



## I. INTRODUCCIÓN

### LOS CUENTOS COMO ESCENARIO

#### *El mundo tranquilo, apacible y neutral de los cuentos*

Los cuentos, como toda obra literaria, son en sí mismos educativos<sup>2</sup>. La literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas y niños, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. El cuento es una pieza fundamental en el ámbito pedagógico e instructivo de la infancia ya que no sólo procura entretenimiento y diversión sino que también ayuda a conocer el mundo<sup>3</sup>.

La literatura infantil destinada a las niñas y niños es un instrumento que les permite construir su comprensión del mundo siendo una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que posee, como su brevedad<sup>4</sup>, primacía en la trama, y transmisión de los usos y las costumbres de una comunidad.

Los cuentos infantiles son una herramienta fundamental con la que trabajan educadoras/es, familias, bibliotecónomas/os y otras/os

---

<sup>2</sup> Antonio GARCIA VELASCO (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Ediciones Aljaima. Málaga, pp. 169-170.

<sup>3</sup> Cristina Gema FERNANDEZ SERÓN (2010): "El cuento como recurso didáctico". *Revista Innovación y experiencias educativas*. 26, Enero, p.1.

<sup>4</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Grupo Anaya. Madrid, pp. 23-25.

profesionales en su tarea educativa. La literatura infantil, tanto si llega de forma oral o escrita, constituye un *instrumento culturalizador de primer orden*<sup>5</sup>, ya que supone una *escalera* para los más pequeños en su aprendizaje del lenguaje y de las representaciones artísticas. Teresa Colomer apunta que una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario<sup>6</sup> humano configurado por la literatura, es decir formar al alumnado como ciudadano de la cultura escrita creando lectores competentes<sup>7</sup>. Los estereotipos sexistas<sup>8</sup> son transmitidos por diferentes vías, la familia, la escuela, etc., aunque una de las más sutiles es a través de la literatura infantil y juvenil<sup>9</sup>.

Cuando se elaboran materiales, juegos y actividades dentro del ámbito educativo, se observa con excesiva frecuencia la valoración de objetivos como captar la atención del alumnado o aprender vocabulario, obviando otros de igual o mayor interés como el de coeducar o sensibilizar en la igualdad de oportunidades. En esta investigación se ha considerado la necesidad de incorporar la perspectiva de género al estudio de los materiales educativos, siendo nuestro objeto concreto de análisis los cuentos infantiles ya que compartimos la tendencia de autoras que apuestan por la conveniencia de "analizar el género en el contexto educativo, cuestionando los valores tradicionales y construyendo así un nuevo lenguaje en el aula"<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, extraordinario, p. 204.

<sup>6</sup> El término «imaginario» ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas. Se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales: el círculo como imagen de perfección, las cenizas como expresión de desolación, el viaje por agua como fórmula de traspaso a otro mundo, etc. Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos....Op.cit., p. 204.

<sup>7</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2011): *Andar entre libros*. México. Fondo de Cultura Económico. ([Libro electrónico](#)). Consultado el 10/02/2015

<sup>8</sup> Marina SUBIRATS (2010): "La coeducación hoy: Los objetivos pendientes". *EMAKUNDE*, pp. 1-16.

<sup>9</sup> Carmen TEJEDOR (1991): "Estereotipos sexista en la literatura infantil y juvenil". *Infancia y Sociedad*, 10; pp. 93-100.

<sup>10</sup> Encarna RODRÍGUEZ (2001): *Neoliberalismo, educación y género, Análisis crítico de la reforma educativa Española*. Madrid. Ediciones La Piqueta, p. 199.

Consideramos que los cuentos infantiles no son algo inocuo, se trata de un medio de reproducción social a través de relatos estereotipados, que constituye -aún con estas características- una herramienta pedagógica importante en el desarrollo de la imagen y representación que la infancia tiene de sí misma en su autoconcepto, autovaloración, imaginación y recreación<sup>11</sup>. Desde nuestra perspectiva también transmite ideologías como la patriarcal, que van a contribuir a reproducir un orden social en el que presentan la realidad de género estereotipada. Es importante el análisis de estas por su importancia para la conformación de la identidad de la persona al promover la lectura, la escritura, la transmisión de valores y formas de relacionarse con los otros y otras.

Sabemos que la discriminación por sexo se perpetúa a través de diferentes caminos y uno de ellos es el cuento infantil, que trasmite segmentos de la cultura patriarcal, en donde los personajes femeninos y masculinos son arquetípicos y los papeles se reparten reproduciendo una realidad social desigual<sup>12</sup>.

Los cuentos infantiles aportan información discriminatoria sobre los seres humanos como es su condición sexual, la edad, la clase social a la que pertenecen, la religión, la etnia, la constitución física, etc.; por tal motivo, es necesario que emprendamos acciones para develar y erradicar esta realidad en todos los ámbitos. Consciente de este compromiso se emprende este trabajo de investigación para mostrar -en particular- el sexismo (discriminación por sexo) a partir de todas aquellas actitudes y comportamientos que introducen la desigualdad y jerarquización sobre la base de la diferenciación por sexo.

Carlos Jurado Carmona<sup>13</sup> apunta que "la literatura Infantil y Juvenil presenta prototipos acabados, cerrados e intocables, pretendiendo consolidar y reforzar un modelo humano que perpetúa la división social en

---

<sup>11</sup> Carmen Teresa GARCÍA RAMÍREZ (2014): "Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial". *EDUCERE*, 61 (SEP-DIC), pp. 439-447.

<sup>12</sup> Desireé OCHOA, Mary PARRA y Carmen Teresa GARCÍA RAMÍREZ (2006): "Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos." *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Vol. 11, 27; pp. 119-154.

<sup>13</sup> Carlos JURADO CARMONA (2001): "Las diferencias de género en la literatura Infantil y Juvenil". En Consuelo FLECHA GARCÍA, Marina NÚÑEZ GIL: *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 195.



clases y sexos". Por lo que plantea la necesidad de proponer una forma de conocimiento que ofrezca distintos modelos y formas de relacionarse socialmente. Adela Turín en la introducción "Lo pone en mi libro" de su apasionante publicación *Los cuentos siguen contando...*, desmiga los estereotipos en el mundo tranquilo, apacible y "neutral" de los cuentos, para asomarnos a la ventana de la de-construcción de este mundo aparentemente no relevante; y escribe que "la vieja máquina de inculcar a los niños los papeles sexuales sigue siendo perfectamente eficaz: niñas y niños se ven alentados de mil formas a aceptar la valoración que la sociedad establece sobre las características psicológicas y sobre los comportamientos que se les presentan como "típicos" y "naturales" de uno y otro sexo"<sup>14</sup>.

La necesidad de abordar un análisis con perspectiva de género de los cuentos infantiles, se demanda desde una sociedad más sensible que nunca para reclamar un imaginario igualitario; que es consciente de que el paso de la igualdad formal a la igualdad real entre los géneros en la escuela, depende en gran medida del curriculum, entendido éste en el sentido más restringido, es decir, el contenido de la enseñanza<sup>15</sup>. El cuento como instrumento socializador es transmisor de los valores y usos de una comunidad, en la que es usado con una doble función: educativa y de ocio.

Sin devaluar la importancia de los diferentes objetivos que se proponen en las acciones educativas, se estudiarán los estereotipos de género transmitidos en los cuentos infantiles a través de su curriculum oculto<sup>16</sup>, del lenguaje utilizado, de la simbología de los textos e ilustraciones para, de este modo, visibilizar las imágenes transmitidas de lo femenino y de lo masculino con las que aprenden a identificarse y a construirse las niñas y los niños<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid. Editorial Horas y Horas, p.7.

<sup>15</sup> Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ (2005): "Contenidos escolares y género". *Enseñanza*, 23; p. 340.

<sup>16</sup> Jaume TRILLA BERNET (1993): *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*, Barcelona. Ariel; citado por Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación, 26. Barcelona. Horsori Editorial, p. 31.

<sup>17</sup> Marina SUBIRATS define el curriculum oculto como el conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explícitas de forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto en términos de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc., que el profesado realiza.

Desde la coeducación, el curriculum oculto hace referencia a la discriminación de género que en la actualidad persiste en las prácticas escolares conformando identidades dicotómicas, y donde el colectivo docente tiene un poder innegable, un papel activo para contribuir a la reproducción o a la supresión de estas desigualdades de género<sup>18</sup>. Además como cita Ramón Menéndez Pidal<sup>19</sup> los cambios que propongamos en el uso de los cuentos, son fruto de la propia característica de los cuentos infantiles:

“La esencia de toda poesía oral es su variabilidad en boca de cada recitador/a, que la asimila y la recrea según piden la emoción y la fantasía del momento en que la repite; variabilidad en alguna de las partes, pero fijeza en los rasgos fundamentales. (...) no pierde calidades en el curso de su transmisión afortunada, sino que consolida y depura su estructura en las diversas variantes y renacimientos a que la migración les obliga”.

Llegados a este punto planteamos el uso de los cuentos en espacios educativos. Este trabajo pretende fundamentalmente *visibilizar*<sup>20</sup> lo que no siempre se percibe, con el objetivo de introducir un punto de vista crítico hacia el material educativo utilizado por la familia y la escuela, como principales agentes socializadores. En la escuela infantil *cuento* es un material que adquiere una importancia de primer orden; por una parte, está a disposición del alumnado investido no sólo con un valor lúdico sino también con una función didáctica; por otra cumple una función básica, la

---

Marina SUBIRATS (2006): “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo”. En Carmen RODRÍGUEZ (Comp.): *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y la práctica del curriculum*. Madrid. Akal, pp.123-142.

<sup>18</sup> Ana SÁNCHEZ BELLO y Ana IGLESIAS GALDO (2008): “Curriculum oculto en el aula...”, Op.cit.

<sup>19</sup> Ramón MENENDEZ PIDAL; Francisco RICO MANRIQUE (2002): *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve*. Vol. I. Barcelona. Planeta, p. 11.

<sup>20</sup> Entendemos por visibilizar, la reflexión y puesta en común propuestas de las diferencias entre niños y niñas para facilitar el conocimiento de las características individuales de cada uno y cada una, valorar las diferencias y potenciar el reconocimiento de discriminaciones que derivan de las mismas, hacer presente la contribución de la mujer en el desarrollo de las sociedades, potenciar el valor del trabajo doméstico que tradicionalmente ha realizado la mujer como tarea a desarrollar por todos y todas, ser conscientes del uso discriminatorio del lenguaje. *Cuentos para pensar, cuentos coeducativos para Educación Primaria. Premios Rosa Regás de Coeducación 2008*. P.10.

de apoyar el desarrollo evolutivo del niño o la niña<sup>21</sup>.

Sobre este tema entre los y las profesionales surge con frecuencia el debate, por una parte, quienes consideran la necesidad de adecuar los cuentos a los valores sociales que se desean transmitir; y por otra, aquellas/os que proponen el uso de estos debido a su facilidad para transmitir conocimiento literario y desarrollar habilidades lectoescritoras en la infancia. La escritora y profesora Mariasun Landa Etxebeste manifiesta que está en contra de una literatura infantil utilitarista y didáctica, posicionándose así en este debate<sup>22</sup>. Existe la creencia de que los libros y cuentos para la infancia son algo que no tiene relación con la realidad y por tanto de poca importancia. Sin embargo, la literatura infantil no es un producto inocuo, aséptico ni inocente, no es una literatura blanca<sup>23</sup>, es de hecho, una de las formas más eficaces de transmitir los estereotipos sexistas.

De ahí que la educación deba contribuir a desarrollar capacidades y actitudes para valorar y respetar también la diversidad de sexualidades, para lo que es necesario llevar a cabo enfoques metodológicos con una perspectiva de género más amplia a la vez que inclusiva, que supere la exclusiva hetero-sexualidad. También se precisa desarrollar actividades educativas en las que se potencie las capacidades y actitudes afectivas y de respeto asociadas a todos los ámbitos de la personalidad<sup>24</sup>.

Tras lo expuesto se plantea la necesidad, desde un punto de vista educativo de *analizar la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil como objeto de nuestro estudio*, ya que lo consideramos una herramienta socializadora que contribuye a desarrollar capacidades, actitudes, nuestro autoconcepto y formas de actuar y relacionarnos.

---

<sup>21</sup> Cecilia GARCÍA TORRES, María Luisa ARRANZ MARTÍN (2011): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Ediciones Paraninfo, p. 286.

<sup>22</sup> Karolina ALMAGIA (2009): "La transmisión de los valores en los cuentos". En *Emakunde: Cuentos infantiles y Roles en los cuentos infantiles*, 75; p.19.

<sup>23</sup> P. JIMÉNEZ (1984): "La ideología de la sociedad dominante en la literatura infantil: sexismo en los cuentos de hadas". *Escuela de Maestros*, 4. Citado por Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ (2005): "Contenidos escolares y género". *Enseñanza*, 23; p. 346.

<sup>24</sup> Mayte BEJARANO FRANCO y Antonio MATEOS JIMÉNEZ (2014): "Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?". Suplemento *Exedra* de Sexualidade, género e educação, p. 132.

Consideramos su estudio ya que entendemos que este material es usado cada vez con mayor frecuencia en el aula con motivo de desarrollar valores, entre otros, en el alumnado, además de plantearnos la preocupación sobre si el reflejo de la evolución que la sociedad a sufrido en estos años como han sido el surgir de diferentes tipos de familia, la incorporación de la mujer al trabajo, los roles que las mujeres y hombres han ido asumiendo en la familia y en el trabajo, la fuerza de los movimientos feministas, se observa en los cuentos infantiles. Sospechamos que como el tiempo en su transcurrir no cambia las cosas por sí mismas, y como percibimos que los estereotipos se perpetúan en la creación de géneros diferentes y contrapuestos que influye en el desarrollo evolutivo de niñas y niños, ya que apegarse a dichos esquemas, o innovarlos, constituyen los polos entre los cuales gravitamos al construir significaciones<sup>25</sup>, era de importancia abordar un estudio de los cuentos como material socializador.

Señalamos a continuación una serie de cuestiones teóricas y prácticas que nos hemos formulado para darles respuesta a partir de la revisión bibliográfica y asientan la base a la investigación que exponemos:

- **Desarrollo cognitivo de niños y niñas** en el momento de la adquisición de los esquemas de conocimiento. Se profundiza sobre los primeros pasos en el mundo social y la influencia del contexto (contexto cercano como la familia y la escuela y contextos lejanos como el colegio, instituciones, otros) en el desarrollo individual.
- **Cómo es el proceso de adquisición de los roles**, siendo fundamental para el desarrollo psicosocial ya que permite al individuo identificarse con su entorno y elaborar una serie de conductas que responden a lo que se espera de ellas y de ellos. Siendo esto imprescindible para la persona, nos preguntamos cuándo se adquieren (edad), de qué forma (esquemas de conocimiento) y si son variables (contextualizados) y, por tanto, susceptibles a modificación.
- **La Identificación<sup>26</sup> de niñas y niños con los roles de género.**

---

<sup>25</sup> Gerardo DEL ROSAL VARGAS (2005): "Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura". *Revista Signos*, Vol. 38, 58; pp.177-194.

<sup>26</sup> Así en etapas tempranas la persona va construyendo su identidad como varón o mujer, en función de lo considerado masculino, o femenino. Esta construcción impregna su estructura emocional, pudiendo convertirse en una "armadura rígida"

Cuándo se produce esta asimilación y las diferentes fórmulas de socializar que establece el contexto cultural; siendo el cuento una de los medios de transmisión de los estereotipos. Cuáles son los roles descritos por la literatura y qué clasificaciones se han realizado de los mismos. La importancia de los roles en relación a su valoración social y jerarquización en el entorno. Por ejemplo, citamos a Diego Pascual y Cabo<sup>27</sup> de la Universidad de Florida, que advierte cómo nuestra sociedad ha codificado en la lengua sus creencias implícitas sobre los respectivos roles de los hombres y las mujeres, lo cual nos indica que se desarrolla un conflicto social al enfrentar el empleo del género inclusivo, es decir, el uso del género masculino para designar ambos sexos, con el actual interés de avance y desarrollo hacia la igualdad y la diversidad.

- **Los cuentos como herramienta.** Es un material utilizado como apoyo a los objetivos educativos, no restringido al ámbito escolar, por lo que su influencia es amplia ya que está presente también en el contexto familiar y en espacios de ocio (bibliotecas, teatro, etc.). Para llegar al estudio de los cuentos abordamos la importancia de la literatura donde se enmarcan los cuentos en el proceso de socialización cultural. La evolución del cuento en la literatura y su uso en el aula como material didáctico. En Educación Infantil un instrumento clave es el desarrollo del lenguaje, a través del cual el niño o la niña se insertan en el mundo y se diferencian de él, ya que en su desarrollo va pasando de una función afectiva e individual, a cumplir otra eminentemente cognitiva y social. A través del lenguaje tanto oral como escrito el niño y la niña expresan sus sentimientos y explicar sus reacciones a los demás, conocer diferentes puntos de vista y aprender valores y normas<sup>28</sup>. De ahí que nos preguntemos:

---

y dificultando el cambiar cosas que nos puedan hacer la vida más feliz. Especialmente relacionada con el objeto de esta comunicación está la presencia, en nuestra socialización y la construcción de nuestra personalidad, de emociones prohibidas y emociones permitidas en función de nuestro género. En María José MALPICA SOTO (2011): "Logros y retos: Emociones, Género, Cuerpo y Educación. Una asignatura pendiente", en Isabel VÁZQUEZ BERMÚDEZ (coord.): *Actas de III congreso universitario nacional "Investigación y género"*, p. 1169.

<sup>27</sup> Diego PASCUAL y CABO (2010): "Construcción social de género en el cancionero infantil español". *ENSAYOS*, 25; p.142.

<sup>28</sup> Desireé OCHOA, Mary PARRA Y Carmen Teresa GARCÍA RAMÍREZ (2006): "Los cuentos infantiles...", Op.cit.

¿se es consciente del curriculum oculto transmitido en estos materiales cuando se utilizan en las aulas de preescolar?

Este trabajo está estructurado de la siguiente forma: la primera parte denominada ***fundamentos teóricos***, se desarrolla en tres secciones: la *primera* da respuestas al interrogante de si las niñas y niños son capaces entre los 3 y 6 años de adquirir estereotipos de género en función de su desarrollo psicosocial. En ella se analizan los procesos cognitivos y la adquisición de esquemas de conocimientos, teniendo en cuenta la función simbólica de la inteligencia en este estadio. Además se expone la importancia de la influencia de la familia y la escuela como contextos socializadores de primer orden. En la *segunda parte*, nos introducimos en nuestro marco de referencia: la perspectiva sociocultural; se profundiza en los conceptos de género y de estereotipo, abordando cuestiones relacionados con la transmisión de roles y la posibilidad de adquisición por las niñas y niños de normas ligadas al género. Por último, se define el cuento infantil, sus características, su función y clasificación. Ampliaremos asimismo sobre lo que entendemos por literatura infantil y el cuento, y abordaremos la definición de coeducación en la escuela actual.

La segunda parte es la que expone el ***estudio empírico***, donde se profundiza sobre el objeto de estudio, las hipótesis de partida, así como la metodología utilizada para la recogida de datos. Para estudiar los estereotipos en el cuento infantil, se realiza una descripción de la construcción del cuestionario de estereotipos femeninos y masculinos (CEFM), la herramienta de análisis que se ha utilizado como instrumento de medición; finalmente se expondrán los resultados obtenidos así como la discusión de dichos resultados a la luz del marco teórico e investigaciones previas. Se finaliza con las conclusiones de este trabajo.



## II PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En esta primera parte se aborda el marco teórico que se desarrolla en tres capítulos. El primero está dedicado **al desarrollo psicosocial en los años preescolares**, donde se profundiza sobre el desarrollo de los procesos cognitivos del niño y la niña entre los tres y los seis años: la inteligencia, el lenguaje; el conocimiento social y moral y de las relaciones sociales del niño y la niña con la familia y la escuela como contextos primarios de socialización.

En un segundo capítulo, se realiza una **aproximación a la construcción social del género**, con objeto de acercarnos a la perspectiva sociocultural como marco de referencia; se describe, a su vez, la identificación de género y adquisición de estereotipos de la persona en su desarrollo humano. Por último, se dedica un tercer capítulo al **cuento infantil como instrumento socializador**, su definición y función, y su posición dentro de la literatura infantil.





aperucita abrió los ojos y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban de un lado para otro a través de los árboles, y cómo todo estaba tan lleno de flores... pensó que podía coger algunas flores para su abuelita. Y se fue por el otro camino"<sup>29</sup>.

Caperucita abrió los ojos, y el lobo se la comió por no seguir las normas establecidas; y también por ser audaz, por ser curiosa. Caperucita, que aún con un campo de flores ante sus ojos, se acuerda de su abuelita; es decir, es una niña buena, preocupada por las personas de su entorno, pero que a pesar de su generoso pensamiento, ha desobedecido. ¿Será esta intención de coger flores para su abuela lo que disculpa el haber desobedecido las órdenes de su madre y permite justificar su conducta para ser finalmente un personaje salvado?

El cuento de caperucita nos permite a través de su evolución, observar cómo el folklore participa activamente del imaginario cultural al que accedemos y como se reinterpreta la literatura infantil en función de las preocupaciones sociales y literarias de cada momento<sup>30</sup>. Teresa Colomer analiza en su artículo "La formación y renovación del imaginario cultura: el caso de Caperucita Roja", las diferentes interpretaciones sobre el cuento de Caperucita Roja que han sido elaborados por diversos autores/as; por ejemplo, la de Erich Fromm en 1951, en la que en el código de su lectura, la caperuza hace referencia a la menstruación, la botella a la virginidad y su madre le advierte de prevenir su rotura<sup>31</sup>; o por otra parte, la crítica feminista<sup>32</sup> que interpreta que es el relato de una violación donde la heroína<sup>33</sup> se muestra como culpable. Existen diversas versiones actuales

---

<sup>29</sup> Gustavo MARTÍN GARZO (2006), citando un pasaje de Caperucita Roja en el prólogo realizado para *Cuentos Completos de Jacob y Wilhelm Grimm*. Madrid. Grupo Anaya. Vol. I, pp. 8-12.

<sup>30</sup> Teresa COLOMER (2007): La formación y renovación del imaginario cultura: el caso de Caperucita Roja, en Gemma LLUCH CRESPO (coord.): *Invencción de una tradición literaria (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Colección Arcadia. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.53-80.

<sup>31</sup> Erich FROMM (1951): *El lenguaje olvidado. Introducción a la comprensión de los mitos, sueños y cuentos de hadas*. Buenos Aires. Hachette. p.60.

<sup>32</sup> Teresa COLOMER (2007): La formación y renovación del imaginario cultura: el caso de Caperucita Roja. *Ibíd.*, pp. 62-63.

<sup>33</sup> Primeros relatos feministas de Alison Lurie y Marcia Liberman: Alison Lurie (1970): "Fairy Tale Liberation." *New York Review of Books*. 17 Dec. 1970. 42-44.; y Marcia K. Liberman (1989): "Some Day My Prince Will Come: Female Acculturation

que le dan a Caperucita una renovada imagen: individualizando a los personajes, modernizando el contexto, complejizando las estructuras narrativas.

Por tanto el cuento de Caperucita Roja, como cualquier otro cuento infantil, podríamos leerlo de muchas formas: con una lectura interna u oral, tal y como se ha escrito, o aportando toda una serie de novedades en su contenido. Este último aspecto provoca una serie de debates opuestos: ¿Se respeta el libro y a quien lo ideó? ¿Cuál es la función del cuento infantil? Hay autoras/es que defendiendo la función liberadora, formativa y transmisora de valores y símbolos que explican el mundo social al que pertenecen niñas y niños, son partidarias/os de no modificar el texto. Pese a las diversas argumentaciones que podemos aportar sobre la cuestión, a priori hemos de preguntarnos ¿cuál es nuestro objetivo como profesionales de la educación cuando utilizamos los cuentos en nuestro trabajo?

En esta investigación se realiza un análisis de los cuentos y la identificación del niño y la niña con los papeles sexuales que se les asignan. Se analiza el material literario infantil debido a su frecuente uso como herramienta educativa por el profesorado y las familias, para explicar y enseñar normas y aspectos de la sociedad en la cual la niña y el niño desarrollarán su vida creando su escenario de acción; además de ser también un material útil en el aprendizaje pre-lector entre los 3 y 6 años. El uso de este material es sometido a objeto de estudio, para analizar, a su vez, la presencia de los principios de coeducación y los nuevos papeles de las mujeres y de los hombres en la sociedad.

Pero, ¿cuándo se adquieren los estereotipos<sup>34</sup> de género? Es alrededor de los tres o cuatro años cuando niñas y niños<sup>35</sup> ya saben cuál es su papel, su rol social en función del sexo que posean: son capaces de definirse en función de sus colores, juegos, vestidos; y realizan elecciones basadas más

---

through the Fairy Tale". Jack Zipes. Don'T Bet on the Prince. New York: Routledge, pp. 185- 200.

<sup>34</sup> Los estereotipos son generalizaciones muy difundidas y compartidas sobre los miembros de un grupo social, siendo imágenes simplificadas y a menudo peyorativas cuando se aplican a exogrupos y se suelen basar u originar en diferencias claramente visibles entre los grupos. Marcela HARO, Diana KLAJN, Gabriela LÓPEZ y Adriana MORANDO (2010<sup>5</sup>): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana, p. 54.

<sup>35</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, Op.cit., pp. 7-9.

que en sus gustos individuales en los estereotipos dominantes. El ser humano en los primeros meses de vida crea patrones sociales; niñas y niños necesitan saberse parte de algo, identificarse con un rol determinado en su grupo social. Esta necesidad le permitirá realizar una posterior definición de sí misma/o, por lo que es fundamental para su desarrollo.

La definición de roles es parte de la definición del individuo, sin embargo no en todas las personas éstos han de mostrarse tan cosificados; de hecho pueden redefinirse e, incluso, reinterpretarse ante la realidad social para ofrecer diversidad a la niña y al niño en esta etapa de interiorización de roles sociales. Las imágenes estereotipadas<sup>36</sup> son empobrecedoras para las personas: tanto para las mujeres como para los hombres, y tienen una amplia influencia en las decisiones sobre la definición de nuestro papel en la sociedad.

Cuentos y mitos conforman la literatura de las sociedades preliterarias, relatos maravillosos que han conservado las huellas de numerosos ritos y costumbres<sup>37</sup>, y que además representan no sólo el más antiguo de los géneros literarios, sino también el más predominante.

---

<sup>36</sup> *Los estereotipos pertenecen al imaginario colectivo y se nos presentan como la pura realidad objetiva e incuestionable ya que están vinculados a la estructura social y obviamente trascienden así a la sociedad. En Juan Carlos SUÁREZ VILLEGAS (2007): "Estereotipos de la mujer en Comunicación". Mujeres en Red, El periódico feminista. Consultada el 17/12/2014.*

<sup>37</sup> Vladimir Iakovlevich PROPP (1984): *Las raíces históricas del cuento*. Madrid. Editorial Fundamentos, p. 24.



## CAPÍTULO 1:

### El Desarrollo Psicosocial en los Años Preescolares

---

La temática de este estudio plantea diversas cuestiones sobre las que es necesario realizar una reflexión teórica. ¿Son las niñas y los niños de 3 a 6 años capaces de adquirir estereotipos de género? ¿Cuándo aprenden a construir los significados asociados al sexo? ¿Son los cuentos infantiles un material capaz de influir en el significado de la realidad que niñas y niños están construyendo en el aprendizaje? Determinados estudios<sup>38</sup> destacan que entre los 3 y 6 años las niñas y niños son capaces de prever algunos resultados de sus acciones, conocer alguna de sus limitaciones y son capaces de determinar, con cierta fiabilidad, lo que saben y lo que no, lo que pueden hacer y lo que no.

Teniendo como referencia nuestro objeto de estudio, es decir, *el análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cuento infantil* siendo una herramienta socializadora en la creación del género, en este apartado se describe el desarrollo psicosocial del niño y la niña de los tres a seis años, estadio al que se ha limitado esta investigación.

Se estudia el material dirigido a la Etapa Preescolar<sup>39</sup>, debido al interés que reviste analizar detenidamente el texto y las ilustraciones contenidas en los libros infantiles que se utilizan en estas edades, pues nos permite conocer mejor los mensajes que se encierran en ambos signos de transmisión cultural. Las tareas principales en esta etapa se caracterizan por el dominio de habilidades neuromusculares, inicio de la socialización, logro de la autonomía temprana, desarrollo del sentimiento de iniciativa e inicio de la tipificación sexual. El niño y la niña desarrolla su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones, y comienza a manejar conceptos como tiempo, relación y clasificación<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Luis ORTIZ JIMÉNEZ; Honorio SALMERÓN PÉREZ; Sonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ (2007): "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2); p. 4.

<sup>39</sup> Etapa preescolar o edad del juego. Clasificaciones dadas por Diane E. PAPALIA (1992<sup>5</sup>): *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Bogotá. McGraw-Hill.; David SHAFFER (2000<sup>5</sup>): *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México. Thomson. Citados por Ángela HERNÁNDEZ POSADA (2006): "El Subsistema cognitivo en la etapa preescolar" *Revista Aquichan*. Colombia. Vol. 6, 1; pp.68-77.

<sup>40</sup> Ángela HERNÁNDEZ POSADA (2006): "El Subsistema cognitivo en la etapa

A continuación se aborda el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y el lenguaje como procesos cognitivos que se adquieren, de forma progresiva, durante el transcurso del aprendizaje y del avance fisiológico, cognitivo y social; crecimiento que permite a la niña y al niño integrarse, como última meta, en la sociedad a la que pertenece. Aproximarse a los procesos cognitivos básicos que van a desarrollar en la etapa preoperatoria hace posible acercarnos a las capacidades que se poseen cuando se interacciona con el material que se ofrece para el aprendizaje. Más adelante, cuando abordemos el cuento y su clasificación, avanzaremos en esta cuestión ya que el material literario se adapta en función de la edad y de las capacidades de su destinataria/o inmediato.

## 1. Procesos cognitivos

*Pensamiento. Inteligencia. Lenguaje. Adquisición del conocimiento a través de su interacción con el mundo*

Se entienden los procesos cognitivos como procesos psíquicos u operaciones mentales que tienen lugar en nuestro cerebro<sup>41</sup>. La percepción, la atención, los esquemas de conocimiento y la memoria son destacados como procesos cognitivos básicos por Sánchez-Barranco<sup>42</sup>, Paniagua y Palacios<sup>43</sup>; a éstos podríamos añadir el razonamiento y la resolución de problemas<sup>44</sup>.

En el momento del nacimiento, se desarrollan de forma precoz las capacidades perceptivas o la atención que tienen al principio un carácter involuntario, pasando a ser crecientemente voluntaria a medida que se va madurando y se responde a los estímulos. Debido a la repetición de situaciones y de uso de objetos, se adquieren esquemas mentales de

---

preescolar". *Op.cit*, p. 70.

<sup>41</sup> Fernando BALLANO GONZALO, Angélica ESTEBAN ARROYO (2009): *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid. Editorial Editex, p. 17.

<sup>42</sup> Antonio SÁNCHEZ-BARRANCO RUÍZ (1994): *Historia de la Psicología. Sistemas, movimientos y escuelas*. Madrid. Eudeman, p. 454.

<sup>43</sup> Gema PANIAGUA VALLE; Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (2006): *Educación Infantil, respuesta educativa a la diversidad*. Madrid. Alianza Editorial, pp. 63-71.

<sup>44</sup> Manuel DE LA MATA y Juan DANIEL RAMÍREZ (1989): "Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural". *Revista Infancia y Adolescencia*, 46; pp. 49-69.

diversos tipos: de escenas, de sucesos, y de historias.

En estas edades se aprende fundamentalmente a través de los esquemas de acción, es decir, de las interacciones directas con los objetos y situaciones, en donde es crucial en la adquisición de conocimientos el intercambio con las personas adultas a través del lenguaje. Se crea un contexto, un ambiente, que le estimula a conocer la realidad más inmediata y sus propiedades, al tiempo que fomenta la adquisición de esquemas y de conocimientos ligados a objetos concretos, que favorecen el salto a un nivel abstracto y a distanciarse del objeto cercano.

Para aproximarnos a la cuestión realizaremos un análisis más detallado respecto a los siguientes procesos cognitivos: **el pensamiento, la inteligencia** y el **lenguaje** en la Etapa Infantil que abarca desde los 3 a los 6 años.

### 1.1. El pensamiento en la Etapa Infantil

El pensamiento es "la capacidad de analizar, comparar, evaluar, ordenar, clasificar, hacer interferencias, hacer juicios, aplicar adecuadamente los conocimientos, trascender la información recibida, generar nuevas ideas y resolver problemas"<sup>45</sup>. El pensamiento es el uso de ideas o conceptos en lugar de objetos siendo éstos generalizaciones de experiencias perceptivas que se organizan en categorías y sistemas más amplios<sup>46</sup>.

En esta etapa preoperatoria (el pensamiento simbólico que llegaría hasta los 4 y el pensamiento intuitivo que completaría la etapa hasta los 6 años) que abarca desde los tres a los seis años, se adquiere la *función simbólica*, en la que el pensamiento se caracteriza por la presencia de representaciones internas que permiten distinguir los significantes de los significados<sup>47</sup>, es decir en estas edades se evoca a los primeros para

---

<sup>45</sup> Edilberto MEJIA QUINTERO; Hugo ESCOBAR MELO (2012): "Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico." *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 8, enero-junio, pp. 123-138.

<sup>46</sup> Fernando BALLANO GONZÁLO, Angélica ESTEBAN ARROYO (2009): *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Op.cit., p.1.

<sup>47</sup> Los significados no se pueden enseñar, no se pueden ofrecer; es necesario que cada uno los descubra, han de ser captados, no pueden ser dados. Por eso debemos crear las condiciones que permitan a los jóvenes ganar las claves de

referirse a los segundos. Esta función<sup>48</sup> hace posible identificar signos y símbolos<sup>49</sup>.

Esta nueva adquisición del pensamiento en niñas y niños pueden generar expectativas sobre los objetos y los acontecimientos que perciben, los cuales, influidos por el contexto, se organizan en esquemas de conocimiento. Así, permite comprender y recordar, además de predecir y de planificar, la acción en el medio social donde se desenvuelven las personas. Niñas y niños adquieren su conocimiento del mundo a través de la interacción con personas y con objetos en el marco de situaciones cotidianas repetitivas que, por ello, resultan predecibles y familiares.

Son diferentes las definiciones que pueden darse de *esquema*. A continuación se recogen las de diferentes autoras y autores con el objetivo de precisar y acercarnos a la terminología:

- En 1985, la psicóloga Herminia Peraita lo definía como *"representación mental que organiza conjuntos de conocimientos que las personas poseen sobre algún dominio de la realidad. Parte de este conocimiento suele referirse a situaciones, personajes o acciones que se*

---

interpretación para encontrar sentido a las cosas y a las explicaciones sobre las cosas. Los tenemos que enseñar a pensar por ellos mismos, porque pensar es la actividad que permite captar significados. Irene DE PUIG, Angélica SÁTIRO (2009): *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Barcelona. Ediciones Octaedro, p. 12.

<sup>48</sup> La función simbólica se refiere a la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos. Los tipos, y al mismo tiempo los niveles constitutivos de la actividad de símbolos y signos que deben estar formados al ingresar a la escuela son: a) la sustitución, que se refiere al uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; b) la codificación, que consiste en la habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; c) la esquematización, que permite clarificar las relaciones posibles del problema a solucionar representando un plan para su solución, como la cantidad de elementos y el orden de las acciones a realizar y, d) la modelación, que para la resolución de un problema matemático implica pasar del modelo verbal al modelo temático y construir una serie de modelos complementarios como esquemas, Tablas, etc. María del Rosario BONILLA SÁNCHEZ, Yulia SOLOVIEVA, Nancy Rocío JIMÉNEZ BARRETO (2012): "Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar" *Revista CES Psicología*. vol. 5 (2) julio-diciembre, p. 58.

<sup>49</sup> Los símbolos suelen tener una semejanza física con sus referentes, mientras que los signos adquieren un significado socialmente compartido, siendo arbitrario y consensuado. Los signos tienen propiedades simbólicas que permiten a cada persona poder alejarse del aquí y ahora, y son un paso fundamental para la adquisición del conocimiento.



*repiten muchas veces y del mismo modo en el medio social y por ello las personas suelen elaborar las representaciones estables correspondientes*<sup>50</sup>.

▪ La profesora Rosario Cubero apuntaba en 2005 que “los esquemas son entidades activas y se encuentran en desarrollo constante y están afectados por cada nueva experiencia que nos sucede. No son estáticos, ni se mantienen estables a lo largo del tiempo. Los esquemas están cargados de connotaciones sociales, afectivas y actúan como un conjunto unitario, y no como una mera adición de elementos aislados. Los esquemas representan conocimiento más que definiciones. Son representaciones simbólicas abstractas o genéricas referidas a conceptos, hechos y situaciones más que a las palabras”<sup>51</sup>.

▪ Y en la obra *Psicología cognitiva y de la instrucción* se señala que “los esquemas son marcos mentales que utilizamos para organizar el conocimiento. Controlan la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información. Algunos representan el conocimiento que tenemos de los objetos, y otros, el de los hechos, las secuencias de hechos, las acciones, y las secuencias de acciones”<sup>52</sup>.

▪ La profesora de psicología María José Rodrigo<sup>53</sup> describe tres tipos de esquemas; uno, *esquemas de escenas*, que es una guía de adquisición temprana de lo que la niña y el niño espera percibir en una determinada escena, buscando una economía en el procesamiento del entorno. Por ejemplo, en torno a los dos años se realizan esquemas de familia. Un segundo tipo, los *esquemas de sucesos*, que son una articulación de las escenas a través de guiones o scripts (secuencias temporales de sucesos). Los elementos del guion incluyen: objetos, roles, condiciones desencadenantes, resultados, y un conjunto secuencial ordenado de sucesos. Estos guiones proporcionan un conocimiento compartido que

---

<sup>50</sup> Herminia PERAITA ADRADOS (1985): “Representación de los conceptos: rasgos y esquemas”. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32; pp. 187-202.

<sup>51</sup> Rosario CUBERO PÉREZ (2005): *Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Editorial Grao, pp. 46-49.

<sup>52</sup> Roger H BRUNING; Gregory J SCHRAW; Mónica M NORBY; Royce R RONNING. (2005): *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid. Editorial Pearson, p. 59.

<sup>53</sup> María José RODRIGO LÓPEZ (1995): “Procesos cognitivos básicos: años preescolares”, en Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación I, Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza, p. 144-147.

facilita la comprensión y la comunicación, favoreciendo el recuerdo. Y finalmente, *esquemas de historias o cuentos*, que se definen como elementos conectados por relaciones causales, que no temporales. Se producen cuando las historias están bien construidas, en las que se pueden detectar claras relaciones causales; incluso niñas y niños de cuatro años muestran escasas inversiones o distorsiones en tales recuerdos. Estas estructuras de conocimiento permiten a las personas predecir y aprender consecuencias de las acciones.

- Frank Smith <sup>54</sup> sostiene que todo ser humano organiza teorías personales continuamente; éstas responden a su percepción y comprensión del mundo. Por eso, las experiencias tienen mucho que ver en la producción de pensamiento, y más cuando estas experiencias son significativas. El cerebro clasifica las teorías del individuo y las almacena en categorías o estructuras llamadas *esquemas*. De este modo, cuando el niño está frente a un texto o una imagen, logra activar sus conocimientos previos, los cuales le ayudan a crear significados a partir de lo que lee.

- Isabel Cuadrado Gordillo, desde la concepción constructivista, afirmó en 2008 que cuando el alumnado se enfrenta al aprendizaje lo hace poseyendo una serie de conocimientos previos que se encuentran organizados y estructurados en esquemas de conocimiento; es decir, en datos estructurados que representan conceptos generales almacenados en la memoria. Es decir, es la información, las experiencias, en definitiva, las cosas que sabemos las que tenemos en nuestro cerebro. Estas ideas o conceptos no están aislados sino que forman una estructura unida por una red de relaciones que hace que el significado sea personal casi en su totalidad. Los esquemas de conocimientos poseen una serie de características, como la gran variedad de conocimientos sobre la realidad <sup>55</sup>, ya que un esquema puede ser más o menos rico en información y detalle, presentar un grado de organización interna, coherencia y validez. El alumnado posee un conjunto de esquemas con un grado de relación,

---

<sup>54</sup> Frank SMITH (2004): *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. NJ. HAHWAH: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 66. Citado por ÁNGELA K. SALMON (2009): "Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües.". *Lectura y vida*, diciembre, pp. 62-69.

<sup>55</sup> Ángel ZABALA (1996): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Grao, p. 52.

coherencia y orden, estando además implicadas en sus funciones cognoscitivas<sup>56</sup>.

Tras las diferentes definiciones de la cuestión, y teniendo identificado el término, podemos afirmar que los esquemas de conocimientos previos les dan la oportunidad a niños y niñas de demostrar que saben de un tema, otorgándoles facilidad y seguridad.<sup>57</sup>

En los libros infantiles dirigidos a edades entre tres y seis años se desarrollan historias cercanas a niñas y niños, relacionadas con la familia, la escuela, las amistades, el profesorado, y los lugares y los espacios donde se desarrolla su vida cotidiana, como la casa, la escuela, el mercado; lugares y personas cercanas. Los cuentos aprovechan la etapa de desarrollo en la que puede encontrarse quien oye o lee para mostrar espacios, historias no complejas y largas, sino cortas y que se resuelvan con personajes conocidos o identificados, y con rasgos muy definidos como buenos o malos, que no permitan percepciones equívocas en el esbozo de los mismos. Es decir, el relato se adapta y contribuye de forma eficaz a la construcción de los esquemas de conocimiento que la niña y el niño están desarrollando en su evolución cognitiva.

## 1.2. La inteligencia preoperatoria: la función simbólica.

La **inteligencia** se ha definido de diversas formas, siendo para Ander-Egg<sup>58</sup> la capacidad de resolver problemas, de adaptarse al medio y a las circunstancias, de ingeniosidad o potencia creativo, de disposición para establecer relaciones sociales; inteligencia como capacidad cognitiva y como capacidad general. Para los teóricos y teóricas el desarrollo de la inteligencia está determinado por dos condicionantes: la herencia y lo aprendido. Para el mismo Ander-Egg<sup>59</sup> "existe una compleja conjunción en

---

<sup>56</sup> Isabel CUADRADO GORDILLO (Coord.) (2008): *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. París. Ediciones Publibook, pp. 56-58.

<sup>57</sup> David WRAY, Maureen LEWIS (2005) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid. Ediciones Morata, p. 140.

<sup>58</sup> Citado por Alexander Luis ORTIZ OCAÑA (2009): *Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano*. Barranquilla. Ediciones Litoral, p. 36.

<sup>59</sup> Ezequiel ANDER-EGG (2008): *Claves para introducirse en el estudio de las*

la interacción entre lo innato y lo adquirido, entre el potencial genético y el medio: ambos retroactúan en interacción dialéctica, constante y singular”.

Entre los dieciocho meses y los siete años aparece la función simbólica<sup>60</sup>, es decir, la capacidad de representar una cosa por otra. En esta etapa se puede hablar de pensamiento por la aparición de la función semiótica<sup>61</sup> y el niño no está limitado a la percepción y el movimiento para sus procesos adaptativos. Esta fase es denominada *etapa de la representación preoperatoria o inteligencia preoperatoria* donde según Jean PIAGET<sup>62</sup>, se es capaz de abarcar simultáneamente varios acontecimientos y situaciones. Es más reflexiva y, al ser una representación de la realidad, puede volverse socializada, compartida, gracias al sistema social codificado de signos lingüísticos. Es en los años que corresponden al periodo de preescolar cuando se consolidan los procesos de mediación simbólica y de autorregulación de la actividad.

Esta etapa de primera infancia se caracteriza por el logro de la función simbólica, del lenguaje, de la imaginación, del juego simbólico y de imitación, que aportan una importante novedad a la inteligencia, ya que pasa de ser *práctica* (basada en el ejercicio, coordinación y organización de esquemas de acción realmente ejecutados), a ser *representativa*<sup>63</sup> (basada en esquemas de acción internos y simbólicos, mediante los cuales la niña/o manipula la realidad, no ya directamente sino a través de diferentes sucedáneos: signos, símbolos, imágenes, conceptos, etc.).

---

*inteligencias múltiples*. Argentina. Ediciones Homo-Sapiens; citado por Alexander Luis ORTIZ OCAÑA (2009): *Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano*. Op.cit, p. 37

<sup>60</sup> Antonio VÉLEZ MONTOYA (2007): *Homo Sapiens*. Bogotá. Villegas Editores, p. 157.

<sup>61</sup> Capacidad de sustituir las cosas y acciones reales mediante contenidos mentales. Teresa LLEIXÀ ARRIBAS (Coord.) (2005<sup>6</sup>): *La Educación Infantil. Descubrimiento de sí mismo y del entorno (0-6 años)*. Barcelona. Editorial Paidotribo, p. 68.

<sup>62</sup> Citado por Alfonso LUQUE LOZANO; Ignasi VILA MENDIBURU (1990): “Desarrollo del Lenguaje”. En Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza Editorial, pp.69-84.

<sup>63</sup> La inteligencia representativa posibilita al niño y a la niña la capacidad de evocar un objeto o situación asenté mediante una gama variada de significantes. Es una inteligencia que da una visión de conjunto, permite además centrar la atención no sólo en los resultados sino también en los medios, y se libera del aquí y ahora. Eduardo MARTÍ (2012): “Desarrollo del pensamiento en instrumentos culturales”. En Mario CARRETERO y José A. CASTORINA (Comps.): *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Buenos Aires. Editorial Paidós, Pp.27-46.

Una nueva capacidad que libera al pensamiento del aquí y ahora propio de la inteligencia práctica, y le da la posibilidad de evocar<sup>64</sup> un objeto o situación ausentes mediante una variada gama de significantes. Las acciones, organizadas primero a nivel práctico se dispondrán ahora a nivel representativo, lo que convierte a la acción progresivamente en operación: acción interiorizada y reversible que se organiza en un sistema de conjunto<sup>65</sup> y que tendrá su máxima expresión en etapas de desarrollo posterior.

Este potencial de la función simbólica que nos permite alejarnos del contexto, unido a la adquisición del aprendizaje de signos lingüísticos<sup>66</sup> que nos ayuda en la comunicación con nuestro entorno social, revertirá en el desarrollo de nuevas funciones de la inteligencia. La adquisición de las palabras por cada persona que le permiten conservar el sistema de significados independientemente de su existencia en la experiencia directa, le proporciona la capacidad de operar con los objetos fuera de su alcance<sup>67</sup>. Sin embargo la niña y el niño no sólo adquieren los signos y los significados, sino que además los elaboran y crean algo nuevo<sup>68</sup>.

Desde esta perspectiva, la persona es considerada un ser activo<sup>69</sup> que media en la selección, evaluación e interpretación de la información,

---

<sup>64</sup> Mario CARRETERO y José A. CASTORINA (Comps.) (2012): *Desarrollo cognitivo y educación...*, Op.cit.

<sup>65</sup> Eduardo MARTÍ SALA (1995): "Inteligencia Preoperatoria", en Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación...*, Op.cit.

<sup>66</sup> La adquisición del lenguaje se da como respuesta de mediación en el largo proceso de maduración personal y social. Aprendemos el lenguaje al tiempo de los procesos de pensamiento, de nuestra maduración socio-afectiva o de la organización de la personalidad. Víctor Miguel NIÑO ROJAS (2013): *Semiótica y lingüística: fundamentos*. Bogotá. Ecoe ediciones, p. 67.

<sup>67</sup> Alexander Romanovich LURIA (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid. AKAL, pp. 22-23.

<sup>68</sup> VYGOTSKY llama *actividad creadora* a cualquier tipo de actividad del ser humano que cree algo nuevo, ya sean cosas del mundo exterior, o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. Para él, en el proceder de la conducta humana se distingue: la actividad reproductora que le permite la adaptación al mundo circundante, y la actividad creadora o combinadora que le permite combinar, transformar y crear a partir de los elementos de esa experiencia anterior, las nuevas ideas y la nueva conducta. Lev Semionovich VIGOTSKY (2004): *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, pp. 5-6.

<sup>69</sup> Rosario CUBERO PÉREZ (2005): "Elementos básicos para un constructivismo social". *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol.23; pp.43-61.

dotando de significado a su experiencia. La realidad es una construcción activa que realiza cada ser humano permitiéndole progresar evolutivamente de unos niveles de desarrollo a otros de mayor complejidad. Las personas adultas juegan un papel imprescindible en el desarrollo del niño/a ya que facilitan el aprendizaje de las tareas no resueltas en solitario. Se crea un espacio simbólico, o cómo denominó Wertsch <sup>70</sup> en 1998, de intersubjetividad, en el cual se comparten miradas, gestos, contactos, creencias e intenciones hacia un objeto común: la comprensión mutua. A medida que el niño y la niña avanzan en su desarrollo las etiquetas/conceptos artificiales funcionan como un potente organizador de la actividad<sup>71</sup>. Esta última anotación nos permite señalar que aunque desde las teorías cognitivas se plantean etapas de evolución o desarrollo, éstas no las alcanzan todas las personas en la misma medida, ni se ajustan a una edad determinada.

En suma, en la interacción social la niña y el niño entre los 2-7 años, debido a las repeticiones y a la adquisición de unos signos lingüísticos comunes, afianza la función simbólica de la inteligencia que le permite liberarse del aquí y ahora, conservando así el sistema de significados independientemente de su experiencia directa; y además aprende a adaptarse a las condiciones estables del medio y a las nuevas e inesperadas.

### 1.3. El desarrollo del lenguaje: el lenguaje... ese intermediario

Es el lenguaje un "proceso racional cognitivo complejo o superior que conlleva una actividad simbólica o la representación del mundo. A través de esta actividad simbólica expresamos un conjunto de sonidos y palabras, con base en el pensamiento, por lo que podemos definir el lenguaje como toda forma de comunicar o exteriorizar el pensamiento"<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2010). "Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta". *REIFOP*, 13 (4). Consultada en 28/03/2014, p. 266.

<sup>71</sup> Ricardo BAQUERO ORUETA (2009): "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema." *Avances en Psicología latinoamericana*. vol. 27 (2); p. 265.

<sup>72</sup> Alexander ORTIZ OCAÑA (2009): *Aprendizaje y comportamiento. Basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia*. Barranquilla. Ediciones Litoral, p. 35.

El médico y psicólogo ruso Alexander Luria<sup>73</sup> en sus estudios sobre el desarrollo de los procesos cognitivos, subraya la importancia que tiene en el desarrollo psíquico la determinación social y el dominio del lenguaje:

*"Desde el inicio el niño/a vive en un mundo de cosas creadas a lo largo de la historia mediante el trabajo social; aprende a relacionarse con la gente que le rodea; con ayuda de los/as adultos/as elabora su actitud hacia los objetos".*

*"Asimismo el niño/a empieza a dominar el lenguaje (un producto del desarrollo socio-histórico) y con su ayuda analiza, generaliza y codifica sus impresiones. Denomina a los objetos mediante palabras surgidas en épocas anteriores, o sea, relaciona los objetos con cierta categoría y asimila el sistema de conocimientos acumulados sobre esos objetos. (...) El lenguaje, ese intermediario en toda percepción humana, cumple en el ser humano todo el complejo trabajo de analizar y sintetizar la información que llega a su poder, ordena el mundo percibido por el ser humano, codifica las impresiones. Es por ello que la palabra, principal unidad del lenguaje, no sólo se convierte en el portador del significado léxico, sino también en la célula básica de la conciencia que refleja el mundo exterior".*

El **lenguaje** es definido como el acto comunicativo<sup>74</sup> que no se puede reducir al habla ni a la escritura ya que existen una serie de condiciones que permiten los procesos comunicativos: una es la relación entre lenguaje y pensamiento; otra es la capacidad del cerebro para darle un orden al lenguaje haciéndolo racional; y la tercera, la expresión lingüística: la aceptación de la función del emisor y el receptor. El ser humano, para responder a sus necesidades mentales, habilita formas convencionales, como el lenguaje y el habla, para construir su mundo y su realidad.

El lenguaje lo adquirimos utilizándolo. En el proceso de construcción de significados la maestra o el maestro ayudan a su alumnado aprendiendo contenidos en la lectura de un cuento<sup>75</sup>. Cada alumna o alumno atribuye significados revisando los esquemas de conocimiento que posee y los

---

<sup>73</sup> Alexander Romanovich LURIA (1987): *"Desarrollo histórico de los procesos cognitivos"*. Op.cit., pp. 16-17.

<sup>74</sup> José URIARTE ULARGUI (2007): "La recepción del lenguaje en la evolución humana: detalles sociolingüísticos". *Interlingüística*, 17; p. 1047.

<sup>75</sup> Carole PETERSON y Allyssa MCCABE (1983): "Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative." Nueva York: *Plenum Press*. Citado en Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2007): "El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles: estudio comparado en España y México". *Apuntes de Psicología*. Vol. 25, 2; pp. 129-144.

adapta a la nueva situación para, finalmente, aprender un nuevo proceso que se aplique a otros contextos<sup>76</sup>. Al interpretar información de un texto negociamos significados culturales, que construimos sobre la base del contexto cultural al que pertenecemos, y re-creamos y re-construimos los significados de las palabras en la adquisición del lenguaje<sup>77</sup>.

Cuando adquirimos una lengua, adquirimos una forma de pensar de lo que no somos conscientes porque nos parecen naturales. Es como ver el mundo a través de unas gafas a las que nos hemos acostumbrado<sup>78</sup>. No hay, por tanto, un único ni definitivo conocimiento de las cosas, aprendemos por aproximación a ellas, elaborando continuamente nuestro conocimiento<sup>79</sup>.

El *lenguaje* es, según Vygotsky<sup>80</sup>, un sistema de signos que sirven para expresar ideas y sentimientos. De acuerdo con su dimensión formal, adquirir el lenguaje es aprender a producir y usar significantes cuya morfología particular resulte crecientemente ajustada a las reglas convencionales; y desde una perspectiva funcional, el lenguaje es un instrumento mediador de la conducta que posee una utilidad muy concreta, la comunicación<sup>81</sup> en el entorno social, la cual es posible porque las/os interlocutoras/es confieren el mismo valor, comparten el significado de las expresiones lingüísticas. Somos progresivamente capaces de aprender a usar el lenguaje como instrumento de mediación a medida que conocemos y compartimos los significados convencionales en el seno de una determinada comunidad, en el espacio de lo social: "Conocer es construir

---

<sup>76</sup> Javier BURÓN (1996): "Enseñar a aprender: introducción a la metacognición". Bilbao. Mensajero. Citado en Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2007): "El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles: estudio comparado en España y México." *Apuntes de Psicología*. Vol. 25, 2; p.131

<sup>77</sup> Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2007): "El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles: estudio comparado en España y México." *Ibídem*, p.131.

<sup>78</sup> Ángela GODDARD (2005): *Lenguaje y género*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p.18.

<sup>79</sup> Montserrat BIGAS SALVADOR (2008): "El lenguaje oral en la escuela infantil." *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, p. 35.

<sup>80</sup> Alfonso LUQUE LOZANO e Ignasi VILA MENDIBURU (1995): "Desarrollo del Lenguaje". *Op.cit.*, pp. 174-189.

<sup>81</sup> "La función primordial del lenguaje es la de comunicarse", Grace SHUM (1988): "La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje". *Infancia y Aprendizaje*, 43; p. 38.



significados y compartirlos”<sup>82</sup>, entendiendo la construcción del significado como un vínculo entre la mente y la cultura, pues implica situar las cosas en el contexto cultural de la realidad. Como apunta María Pilar Zeledón:

“Es el lenguaje un medio eficaz para alcanzar nuestros propósitos. Niño y niña aprenden mediante el lenguaje mientras desarrollan su propio lenguaje”<sup>83</sup>

La adquisición del lenguaje se realiza en el entorno social<sup>84</sup>, y tras interiorizarlo cada persona como propio, lo combina y le permite intermediar con su espacio social. Entre los 4-6 años de edad ya se es capaz de subordinar la acción motriz al contenido semántico de la orden verbal; queda establecida la autorregulación verbal, deja de necesitarse la emisión sonora, y se interioriza<sup>85</sup>.

Desde los primeros momentos de vida las situaciones y actividades sociales son altamente motivantes para la adquisición del lenguaje, las cuales se viven, hasta el acceso a la escuela en su entorno cercano que es principalmente la familia. Entendemos que nuestras acciones vienen condicionadas por nuestros pensamientos y en función de lo que pensemos, haremos y nos sentiremos; relación entre pensamientos, acciones y emociones que aprendemos de nuestros padres y madres, de nuestro núcleo familiar o de los cuidadores que tenemos<sup>86</sup>. Pero el desarrollo de la capacidad lingüística va a estar influida por los aprendizajes y relaciones en el espacio escolar especialmente entre los cuatro y siete años. Este nuevo entorno social que plantea nuevas exigencias y modelos, y supone un estímulo continuo en su desarrollo cognitivo, pues el lenguaje en su faceta

---

<sup>82</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (1998): “El espacio social en la construcción compartida del conocimiento”. *Educar*, 22-23; p. 56.

<sup>83</sup> María del PILAR ZELEDÓN RUÍZ (2004): *Lenguaje y estudios sociales en la educación infantil*. Costa Rica. EUNED, p.9.

<sup>84</sup> El lenguaje es un instrumento cultural que utilizamos para compartir y desarrollar de manera conjunta el conocimiento y la cultura, además de usarlo como instrumento psicológico para organizar el pensamiento individual y para razonar, planificar y revisar acciones. Juli PALOU, Carmina BOSCH (Coords.)(2005): *La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas*. 213. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona. Ediciones Grao, p.35.

<sup>85</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (2000): “Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. Educación Inicial, pp. 41-60.

<sup>86</sup> Nika VÁZQUEZ (2013): “Lenguaje, autoestima y familia”. *Crítica*, 984 (Ejemplar dedicado a: Retrato de familia), p.46

tanto comprensiva como expresiva, es un requisito básico para obtener éxito en el aprendizaje escolar. La escuela es fundamentalmente simbólica, ya que el modo de transmitir los conocimientos es eminentemente lingüístico<sup>87</sup>.

La escuela, como nuevo contexto de habla, incrementa las exigencias de claridad y comprensibilidad de las producciones verbales; por eso, algunas características del lenguaje que manifiestan niñas y niños es la del aumento de vocabulario, la distinción del género en los pronombres que se vuelve consistente a los cinco años, la mejora del uso de los verbos, el uso de frases más complejas, y la introducción de la lectoescritura ya al final del periodo. En la escuela se favorece también el lenguaje escrito que es un lenguaje distanciado, preciso y de sintaxis desplegada, sin implícitos y trabado, construido con las referencias internas necesarias para poder ser comprendido. El maestro y la maestra ayudan a construir de forma oral un mensaje con las exigencias de un texto escrito, y guían la elaboración que transforma finalmente en letras lo que proviene de la oralidad<sup>88</sup>.

Según Richard Ely<sup>89</sup> la escuela propicia de manera formal aquellas interacciones que requieren el uso de un lenguaje contextualizador que se refiera a personas, eventos y experiencias externas al contexto inmediato, basándose en el conocimiento y la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente. Esto supone que el niño, o la niña, es consciente que en su interacción con otras personas ha de proporcionar información para que su mensaje sea comprendido porque hay conocimientos que no comparten<sup>90</sup>.

El lenguaje del entorno social es un factor fundamental en la evolución de la capacidad lingüística. Niñas y niños observan e imitan activamente en

---

<sup>87</sup> María Cinta AGUADED GÓMEZ (2000): "La Participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar." XXI. *Revista de Educación*, 2; p.314.

<sup>88</sup> Montserrat BIGAS SALVADOR (2008): "El lenguaje oral en la escuela infantil"..., Op.cit., p. 38.

<sup>89</sup> Richard ELY (1997) "Language and literacy in the school years", en Jean Berko Gleason (ed): *The development of language*. Boston. Ally and Bacon, 398-439. Citado en Karina HESS ZIMMERMANN (2014): "¿Por qué es o no es narración?"; en Rebeca BARRIGA VILLANUEVA. *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*. México. Ediciones El Colegio de México, pp. 407.

<sup>90</sup> Miquel SERRA, Elisabet SERRAT, Rosa SOLÉ et al. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Editorial Ariel. Citado en Karina HESS ZIMMERMANN (2014): "¿Por qué es o no es narración?", Op.cit., p. 518.

juegos de roles, siendo la interacción con los iguales un estímulo continuo que se suma a los que ya tenían. La interacción les aporta información sobre el lenguaje en sí mismo, sobre la cultura y sobre el papel del lenguaje en la cultura. Este factor es denominado input lingüístico.

El entorno social ofrece un modelo de uso del lenguaje adaptado a los modos de vida y al tipo de interacciones habituales en ese entorno social. El input lingüístico identifica a la comunidad o al grupo hablante ejerciendo una presión socializadora sobre el uso individual del lenguaje en el interior de esa comunidad o grupo. Se diversifica tanto como los contextos de uso del lenguaje, reflejando las diferencias sociales y culturales<sup>91</sup>.

En un principio, en el lenguaje, el habla reguladora del comportamiento de niñas y niños es la de las personas adultas, a través de la intensidad, el ritmo o el tono, actuando como un estímulo que impulsa o inhibe. En torno a los tres años la regulación se hace autónoma, aunque audible, y por último, aproximadamente a los cuatro años, es efectiva la dimensión semántica y se interioriza la verbalización autorreguladora. "Los significados están en la mente, pero su origen se sitúa en la cultura, lo cual asegura su negociación, y en último término, la comunicación"<sup>92</sup>.

Aprendemos a autorregularnos en el curso de experiencias interactivas, compartiendo la actividad con un/a compañero/a capaz de guiarla verbalmente, antes de ser capaces de mediar con nuestra actividad autónomamente. Porque con el lenguaje se desarrollan, debido a la relación niño/a-adulto/a, valoraciones de las conductas, reacciones emotivas y sus descargas afectivas; crece así la conciencia de la niña y el niño conformando de esta manera su personalidad.

El lenguaje divide el mundo en categorías<sup>93</sup>; las palabras denominan las cosas y las agrupamos de una determinada forma en nuestro pensamiento. Se aprenden las palabras y el significado social de las mismas, que se irá precisando a medida que ampliamos nuestra participación en nuestra realidad. Desde el punto de vista social, sólo existe aquello que tiene un

---

<sup>91</sup> Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil", en Revista Complutense de Educación. Vol. 10, 1; pp. 289-304.

<sup>92</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, Escuela y Comunidad*. Cuadernos de Educación, 26. Instituto de las ciencias de la Educación. Barcelona. Horsori Editorial, p. 13.

<sup>93</sup> Montserrat MORENO MARIMON (1986): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Madrid. Icaria, pp. 8-9.

nombre, o aquello de lo que es posible hablar. Es por tanto, de gran importancia el lenguaje utilizado en los libros infantiles, los calificativos asociados a cada sexo, las descripciones generalizadas que cosifican a las personas en roles o papeles sociales que adquieren un significado propio, natural, como si no fuesen creados socialmente.

Podemos concluir que el *lenguaje* es uno de los procesos a través de los cuales damos sentido a la experiencia, que es también de naturaleza social e individual; y lo social no sólo permea los recursos materiales del lenguaje, sino los procesos mismos. Dicho de otra manera, no basta con establecer que las relaciones entre significados y significantes están socialmente convencionalizadas, los significados mismos están mediados socialmente en la medida en que son efectos de procesos de construcción de significaciones. El enunciante, para Del Rosal<sup>94</sup>, moldea sus significaciones en interacción con los esquemas de las comunidades con las que se identifica, o con los esquemas de aquellas de las que quiere distinguirse. Apegarse a dichos esquemas, o innovarlos, constituyen los polos entre los cuales gravita la actividad de quien construye significaciones.

En relación a ello, hemos de tener en cuenta la importancia del lenguaje en nuestra interpretación del mundo y de cómo éste tiene el papel de validar y legitimar la conducta de una persona, o en el otro extremo de invalidarla o denostarla. En el lenguaje que usamos para comunicarnos, dejamos implícita información sobre las características, cualidades y estado físico de otras personas. A su vez los verbos, adverbios o adjetivos que empleamos nos aportan información sobre el género de quién lo realiza, reforzado por las expectativas que hemos aprendido<sup>95</sup>. Emilio Berrocal de Luna y José Gutiérrez Pérez analizan el lenguaje de trece canciones tradicionales españolas; en su estudio observan una clara desigualdad sexista en relación a las funciones y tareas. Los personajes femeninos son descritos con adjetivos diminutivos y en tareas domésticas. Por el contrario los masculinos “suelen adoptar unas profesiones más tradicionalmente «masculinas» como soldado, caballero, barquero o zapatero”, concluyendo que esta “distinción entre el papel del hombre y de la mujer... puede ser un

---

<sup>94</sup> Gerardo DEL ROSAL VARGAS (2005): “Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura”. Op.cit., pp.177-194.

<sup>95</sup> Ángela GODDARD (2005): *Lenguaje y género*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 22-47.

impedimento para lograr la igualdad entre ambos géneros”.<sup>96</sup>

En resumen, niñas y niños entre 3-6 años son capaces de prever los resultados de sus acciones, adquieren la función simbólica que les permite generar expectativas sobre los objetos y acontecimientos al desarrollar esquemas de conocimiento que favorecen el salto al nivel abstracto y la elaboración de representaciones estables.

Los cuentos infantiles impulsan la construcción de esquemas de conocimiento que ayudan a la creación de una serie de expectativas estables en los resultados de las historias transmitidas: los buenos/as, los/as malos/as. Este tipo de adquisición se realiza en torno a los 3-6 años y les permite elaborar su yo y las consecuencias de su comportamiento; por lo que es un material transmisor de cultura, que se utiliza de forma didáctica para potenciar esquemas de conocimientos y la adquisición del lenguaje como instrumento de medición social, el cual necesita la interiorización de significados en un contexto común y estable que permitirá más adelante introducir la escritura. En esta etapa de la infancia se tiene la capacidad para adquirir vocabulario, estructuras de acción, historias y roles asociados al género y las consecuencias de las mismas.

## 2. Conocimiento social y Desarrollo moral

Se ha realizado en el apartado anterior un acercamiento al estadio de desarrollo del individuo en las primeras edades en relación al pensamiento, la inteligencia y el lenguaje. Abordamos en éste cuestiones relacionadas con el *conocimiento social* en la infancia, ya que es el mundo en el que vivimos el que le da un significado social a nuestras conductas además de valorarlas, permitiéndolas o rechazándolas.

---

<sup>96</sup> Emilio BERROCAL DE LUNA Y José GUTIÉRREZ PÉREZ (2002): “Música y Género: Análisis de una muestra de canciones populares”. *Revista Comunicar*, 18. (pp.87-190). Citado por D. PASCUAL Y CABO (2010): “Construcción social de género en el cancionero infantil español”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. Consultada en 31-10-2014; p. 143.

## 2.1. El conocimiento social

"Los seres humanos disponen en su mente de lo que desde diferentes posiciones teóricas se denominan modelos mentales, representaciones, teorías implícitas, teorías ingenuas, sistemas de esquemas, etc., y que a partir de esos modelos realizan sus acciones e interpretan la realidad"<sup>97</sup>. Inicialmente el mundo cognitivo de un individuo tiene pocas categorías y muy difusas, es la información que acumula mediante la experiencia con los objetos y eventos (físicos y sociales) que le rodean, lo que hace que esas categorías iniciales se refinan en otras más precisas asignando significados concretos. Para llevar a cabo el refinamiento de las categorías iniciales, los humanos utilizan el conocimiento del contexto en que pueden ser utilizadas dichas categorías, estableciendo los grados de validez en la asignación de significados posibles, significados probables o significados seguros<sup>98</sup>. Como poéticamente escribe el poeta chileno Enrique Lihn, al hablar de las palabras y su significado social<sup>99</sup>:

"Nada tiene que ver el dolor con el dolor",

"Nada tiene que ver la desesperación con la desesperación",

"no hay nombres en la zona muda".

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. El pensamiento humano intenta buscar, construir y dar explicaciones a nuestras experiencias. Intentamos comprender nuestro mundo para hacerlo suficientemente ordenado y significativo para la acción adaptativa, y

---

<sup>97</sup> Juan A. DELVAL. (2012): "El constructivismo y la adquisición del conocimiento social." *Apuntes de Psicología*. Vol. 30, 1(Ejemplar dedicado a: 30 años de Apuntes de Psicología), p. 100.

<sup>98</sup> Clara BARROSO JEREZ (2013): "Sociedad del conocimiento y entorno digital." *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14 (3); pp. 61-86.

<sup>99</sup> Enrique LIHN (1989): *Diario de muerte*. Santiago de Chile: Universitaria. En Leonardo PIÑA CABRERA (2010): "Palabra, cosa y realidad. Paradojas del conocimiento o la doble relación entre idea y experiencia". *Revista austral de ciencias sociales*. (Ejemplar dedicado a: Participación y actores sociales en escenarios diversos), pp. 99-110.

tendemos a sentirnos incómodos si no contamos con este saber. Necesitamos comprender a la gente. Construimos el conocimiento de manera gradual, lo cual nos permite predecir los comportamientos e influir, logrando un cierto control sobre el destino<sup>100</sup>. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para dar sentido a la interioridad y exterioridad del entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente<sup>101</sup>.

De esta manera se van conformando representaciones de los distintos aspectos de la sociedad en la que se vive; y, aunque esa representación se elabora en un contexto social, es producto de una actividad mental constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona de las experiencias vividas, de tal manera que realiza una tarea que no es una actividad de asimilación pasiva<sup>102</sup>. Como aporta Moscovici<sup>103</sup>, los miembros de grupos comparten representaciones que "sin embargo, una vez creadas, viven su propia vida, circulan, se fusionan, se atraen y se repelen entre sí, y dan origen a nuevas representaciones, mientras que las antiguas mueren".

Los individuos "reproducen" las representaciones fundamentales de la sociedad en la cual viven del mismo modo que reproducen el lenguaje, las normas de comportamiento, entre otras. Es posible utilizar aquí la noción de "anclaje social de las representaciones" según la cual existe una "red de significación" en torno al núcleo central de la representación<sup>104</sup>.

---

<sup>100</sup> Michael A. HOGG, Michael HOGG GRAHA, Graham M.VAUGHAN, Marcela HARO MORANDO (2010): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana, p. 80.

<sup>101</sup> Rómulo GALLEGU BADILLO (1995): *Discurso constructivista de las tecnologías*. Santafé de Bogotá. Editorial libros y libres, pp. 120-127.

<sup>102</sup> Josef PERNER (1994): *Comprender la mente representacional*. Barcelona. Ediciones Paidós.

<sup>103</sup> Serge MOSCOVICI (1984): "The phenomenon of social representations". Citado por Juan A. DELVAL (2012): "El constructivismo y la adquisición del conocimiento social." *Apuntes de Psicología*. Vol. 30, 1; p. 103.

<sup>104</sup> Denise JODELET (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge MOSCOVICI. *Psicología social. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Buenos Aires. Paidós. Citado por Martha Cecilia ARBELÁEZ GÓMEZ (2002): "Las representaciones sociales. Revista de Ciencias Humanas". *Colombia*, 29. (Revista electrónica).

El anclaje<sup>105</sup> es un fenómeno de elaboración de las relaciones sociales, en el cual la representación actúa como "cuadro de comportamiento" y un instrumento de categorización de la información, determinando la construcción de tipologías que sirven para organizar la realidad y las relaciones sociales<sup>106</sup>. En este contexto las representaciones son entendidas como formas de conocimiento<sup>107</sup> para interpretar la realidad, así como una tensión existente entre individuo y estructura social. Por tanto, el individuo elabora representaciones de la realidad que le rodea, estructurando su propia síntesis ajustadas a las demandas situacionales y a las metas personales, en un contexto definido por la cultura.<sup>108</sup>

María José Rodrigo<sup>109</sup> distingue entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que se diferencian según la autora, por el tipo de escenario sociocultural en el que se construye y por sus procesos de construcción. El conocimiento cotidiano trata de representar todo aquello que compone nuestra experiencia sensible. Por su parte, el conocimiento escolar, y más aún el científico, extenderían también su rango de representación hacia entidades del mundo físico y hacia aspectos del mundo societal.

El conocimiento social se construye a través de significados compartidos con diferentes instrumentos de mediación, como las diversas formas de comunicación, el uso de diferentes formas de lenguaje, el habla del profesorado y alumnado. Añadiendo el estilo afectivo del profesorado que es clave en el proceso de estructuración del conocimiento. Se transmiten

---

<sup>105</sup> Desde la Psicología social, y según los planteamientos de MOSCOVICI y JODELET, la representación social se forma a partir de la objetivación y anclaje. En Ana CANDREVA y Celia PALADINO (2005): "Cuidado de la salud: el anclaje social de su construcción estudio cualitativo". *Universitas Psychologica*, Vol. 4, 1; pp. 55-62.

<sup>106</sup> Richard AGLIARDI (1988): "Utilización de las representaciones de los alumnos en la educación". En Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria – Gasteiz, pp. 93-107.

<sup>107</sup> El conocimiento producto de la mediación social es aquel conocimiento q se deriva de la propia interacción humana, por la cual se traspasan conocimientos, en la medida que toda relación humana es intercambio de información, este intercambio produce conocimientos mediados socialmente. Rubén GARCÍA PEDRAZA (2015): *Introducción a la Probabilidad Imposible*. Estadística de la probabilidad o probabilidad estadística. CreateSpace Independent Publishing Platform, p. 464.

<sup>108</sup> Martha Cecilia ARBELÁEZ GÓMEZ (2002): "Las representaciones sociales. Revista de Ciencias Humanas". *Op.cit.*

<sup>109</sup> María José RODRIGO LÓPEZ (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico", en María José RODRIGO LÓPEZ; José ARNAY (coord.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós, pp. 177-194.



en el contexto escolar los conocimientos y las actitudes del hablante hacia los contenidos<sup>110</sup>. Diego Pascual y Cabo apunta que la socialización es un proceso que comienza en la infancia, momento en el cual el niño o la niña se convierte en miembro de la sociedad<sup>111</sup>. El conocimiento social se almacena y transforma en esquemas de conocimientos y en habilidades de adopción de perspectivas. Ambos son procedimientos que nos permiten comprender la realidad social, de modo que se complementan e inter-influyen. Por tanto, podemos afirmar que el conocimiento social<sup>112</sup> se entiende como el “modo en que los seres humanos vamos comprendiendo nuestro mundo social; este conocimiento es plural y diverso al igual que dicho mundo. El conocimiento se va construyendo de forma activa por parte del/la individuo/a mediante su experiencia e interacciones con las diversas realidades”. Para la comprensión social cada persona se estudia a sí misma, a las personas con las que se relaciona, las relaciones que vinculan a unas personas con otras y las representaciones de los sistemas e instituciones sociales.

Las personas no construyen sus teorías cotidianas sobre el mundo como un ejercicio intelectual de aproximación a la verdad, ni como una muestra del nivel de comprensión del conocimiento alcanzado en un determinado dominio; es una tarea que convierte a las personas en agentes activos, ya que introducen transformaciones en el mundo que les rodea. En este sentido, las teorías tienen que ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones adaptadas al entorno físico y social, y así poder orquestar planes de acción en torno a las metas.

---

<sup>110</sup> Daniel VALDEZ (2004): “Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad”. En Nora Emilce ELICHIRY (Comp.) *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Biblioteca del docente, p.53.

<sup>111</sup> Diego PASCUAL Y CABO (2010): “Construcción social de género en el cancionero infantil español”. *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 25. Consultada en 30-10-2014; p.145.

<sup>112</sup> María del Mar GONZÁLEZ RODRIGUEZ; María Luisa PADILLA PASTOR (1995): “Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares”; en Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI ULLASTRES; César COLL SALVADOR (Comp.) (2004P<sup>2</sup>): *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid. Alianza, pp. 191-204.

## 2.2. El desarrollo moral

El concepto de socialización aplicado a la infancia y a la adolescencia, es un pilar esencial en la explicación sociológica del proceso de adquisición de valores, ya que posibilita tanto la interiorización de significados y expectativas sociales como la asunción de actitudes, normas y pautas que organizan la conducta en la interacción social<sup>113</sup>.

Los/as niños/as adquieren los estereotipos al tiempo que realizan valoraciones sobre los roles asociados al género. Las sociedades poseen normas acerca de las conductas deseables e indeseables que pueden realizar los individuos, siendo consideradas unas acciones buenas y valiosas y otras malas y que han de evitarse. Estas normas constituyen lo que se denomina moral o ética<sup>114</sup>. La moral está formada por el conjunto de las normas generales que regulan la conducta entre los individuos; normas que organizan los intereses de las personas que viven en una sociedad.

El aprendizaje de las reglas comienza desde muy pronto, ya que los adultos y adultas ponen gran insistencia en el respeto de las normas para hacer posible la convivencia social. Las normas sociales pertenecen a tres<sup>115</sup> categorías básicas: normas convencionales, morales y jurídicas. Las primeras regulan los usos sociales como el saludo o prácticas de cuidado; las normas morales se refieren a aspectos de relación con los otros y tratan de la justicia, integridad y el respeto. Ambas no están explícitamente codificadas, pero casi todos los individuos, las comparten y las adquieren a lo largo del desarrollo. Las normas jurídicas, sin embargo, están codificadas e imponen sanciones si no se cumplen.

En la etapa preescolar niños y niñas aprenden a relacionarse socialmente observando e imitando a los demás. Identifican a su vez cuáles son las conductas aceptables y las que no lo son. Aprenden cuáles son las conductas en función de lo que los adultos/as como "figura poderosa"

---

<sup>113</sup> Garbiñe SALABERRIA AREITIO (2011): *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Tesis doctoral Dirigida por: Dr. BENJAMIN TEJERINA MONTAÑA Leioa, abril de 2011.

<sup>114</sup> Juan DEVAL (2008): *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, p. 438.

<sup>115</sup> *Ibíd*em, pp. 438-439.

hacen y no lo que se les dice que deben hacer<sup>116</sup>.

Según Ana María Palomo González<sup>117</sup> y María del Carmen Moreno Rodríguez<sup>118</sup> podemos distinguir fundamentalmente dos posturas teóricas sobre la definición de *moral*; en una asumen la asimilación de los valores y en otras postulan la adquisición de éstos. Para la primera orientación, denominada normativa, la moralidad sería la “asimilación” de valores o normas, lo que supone una internalización por parte de las niñas y los niños de estas normas a lo largo de su desarrollo. Los modelos de comportamiento adecuados se adquirirían por observación por lo que se denomina *imitación o modelado*; para lo cual, en un primer momento se *controla* la conducta con sanciones exteriores que se van interiorizando; pero no son universales pues dependen de la experiencia individual de cada persona. Esta teoría es propia de las de autores clásicos como, por ejemplo, las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura<sup>119</sup> (Canadá, 1925), o la teoría psicoanalítica de Roger Brown<sup>120</sup> (Detroit, 1925). La segunda postura, considera a la moralidad como la “adquisición” de principios morales autónomos propia de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas, a cuyos autores les interesa principalmente la evolución de la comprensión moral.

En el proceso de desarrollo moral son importantes los estilos de aprendizaje; Santiago Castro y Belkys Guzmán<sup>121</sup> subrayan la importancia de la forma en que se percibe y procesa la información para lograr aprendizajes propios. En estas teorías es fundamental el concepto de estadio<sup>122</sup>, lo que significa que el desarrollo de las actitudes morales va

---

<sup>116</sup> Ángela HERNÁNDEZ POSADA (2006), “El Subsistema cognitivo en la etapa preescolar”. *Revista Aquichan*. Vol. 6, 1; pp. 68-77.

<sup>117</sup> Ana María PALOMO GONZÁLEZ (1989): “Laurance Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela”. *Revista Interuniversitaria Formación Profesional*, 4; pp. 79-80.

<sup>118</sup> María del Carmen MORENO RODRIGUEZ (1996): *Las Teorías y los métodos en la investigación sobre el desarrollo socio-personal*. Sevilla. Kronos, pp.48-69.

<sup>119</sup> Albert BANDURA, Richard H. WALTERS (1990): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Vol.74. Madrid. Alianza.

<sup>120</sup> Roger BROWN (1981): *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México. Editorial Trillas.

<sup>121</sup> Citado por Santiago CASTRO y Belkys GUZMAN DE CASTRO (2005): “Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación”. *Revista de Investigación*, 58; pp. 85-87.

<sup>122</sup> Las teorías del desarrollo moral de corte estructuralista se basaron en la imagen

exigiendo una reorganización secuencial relacionada con la edad. Hay que destacar, en el origen de estos planteamientos, los trabajos de Jean Piaget (Suiza, 1896-1980) y de Lawrence Kohlberg (Nueva York, 1927-Massachusetts, 1987) sobre la evolución del juicio moral<sup>123</sup>.

Para estos dos reconocidos psicólogos, las personas desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprender y transformar el medio social. Para Kohlberg, el desarrollo cognitivo evoluciona a través de una secuencia estable de estadios, y el desarrollo socio-personal es paralelo al desarrollo cognitivo, aunque un elevado nivel cognitivo no implique necesariamente un alto nivel de moralidad. Él incorpora además a sus estudios la identidad de género, la tipificación sexual, junto al altruismo y el razonamiento moral.

Las pautas que motivan la adquisición de la moralidad están basadas en la aceptación, la competencia con otras personas de su entorno, el amor propio, o la realización personal, más que en el afán de satisfacer unas necesidades biológicas o de reducir la ansiedad o el miedo (modelos de asimilación). En el desarrollo moral que es universal desde el punto de vista cultural, las normas y los principios morales nacen de las experiencias de interacción social más que de la interiorización de las reglas que existen como construcciones externas. Las influencias del medio sobre el desarrollo moral actúan de acuerdo con la extensión y la calidad general de los estímulos cognitivos y sociales que se ofrecen a lo largo del proceso de maduración.<sup>124</sup>

En la adquisición del conocimiento social y del desarrollo moral<sup>125</sup>, la característica más general de la moralidad de las niñas y los niños

---

del niño como un filósofo ingenuo, cuya perspectiva moral se transforma progresivamente a lo largo de una ruta de desarrollo, que aumenta en la adecuación y estabilidad. El estatuto moral de cualquier conducta depende de que esté motivada "por un juicio y reconocimiento explícito de la fuerza prescriptiva de las normas morales". Melissa CRUZ PUERTO (2014): "Debates dentro de la psicología del desarrollo moral." *Revista de Psicología*. Vol. 6, 1; pp. 113-124.

<sup>123</sup> Lawrence KÖHLBERG (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona. Gedisa.

<sup>124</sup> Álvaro MARCHESI ULLASTRES (1986): "El desarrollo moral". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ, Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Mario CARRETERO RODRIGUEZ (Eds.) *Psicología Evolutiva, Vol. II*. Madrid. Alianza Universidad, pp. 351-387.

<sup>125</sup> Jean PIAGET (1983): *El criterio moral del niño*; citado en Joseph María Puig Rovira (1996): "La construcción de la personalidad moral". *Papeles de Pedagogía*. Barcelona. Paidós, p. 42.

preescolares, según Jean Piaget, es la *heteronomía moral*, también denominada "moral del respeto unilateral o de la obediencia al adulto/a"<sup>126</sup>. En esas edades infantiles se valoran los actos no en función de la intención que los ha originado, sino en función de su conformidad material con las reglas establecidas: las reglas son obedecidas o no.

Kohlberg señala tres niveles en el desarrollo de la moral: preconventional, convencional y postconvencional; secuencia invariable de seis etapas, aunque no todas las personas llegan a las superiores. En el *nivel preconventional* se encuentran las niñas y niños preescolares, y también los que están en los primeros años de la escolaridad (4-10 años). En estas edades poseen un razonamiento moral caracterizado por responder a etiquetas culturales de lo bueno y lo malo; el control de la conducta es externo, se orienta hacia el castigo y el acatamiento del poder superior (heteronomía moral); plantean soluciones basadas en deseos personales, utilizan un razonamiento moral prosocial<sup>127</sup>, y consideran peor transgredir normas convencionales que una regla moral.

El juicio moral<sup>128</sup> es considerado por Kohlberg como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Lo entiende relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles, y con las funciones cognitivas. La raíz del juicio moral es el "Role-Taking"<sup>129</sup> o habilidad para ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo concebido por el autor como condición necesaria, junto con el desarrollo cognitivo, para el desarrollo moral, y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: las familiares, las escolares y las sociales.

---

<sup>126</sup> Jean PIAGET (1971) citado por José RUBIO CARRACEDO (2008): "La Psicología Moral (de Piaget a Kohlberg)"; en Victoria CAMPS (ed.) (2008): *Historia de la Ética. La ética contemporánea*. Barcelona. Crítica, p. 484.

<sup>127</sup> El razonamiento prosocial es aquel entendido como el conjunto de acciones que realizan las personas intentando voluntariamente beneficiar a los/las otros/as.

<sup>128</sup> Los juicios morales no dependen ya de unos juicios universales, según los lineamientos kantianos, o rawlsianos, sino operan con unos sentimientos de hermandad y unos criterios de comunidad que hacen que sean parte de particulares concepciones de realización y de solidaridad. Jaime YAÑEZ CANAL, María Angélica FONSECA LAMPREA, Adriana Milena PERDOMO SALAZAR (2012): "Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción". *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*. 35; pp. 67-86.

<sup>129</sup> Ana María PALOMO GONZÁLEZ (1989): en "Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela". Op.cit., pp. 79-80.

Por último, Carol Gilligan<sup>130</sup>, quien entiende la infancia como una construcción social y cultural, fruto del proceso de interacción entre el mundo adulto y el infantil<sup>131</sup> aporta un punto de vista a la teoría de Kohlberg desde la perspectiva de género<sup>132</sup> realizando investigaciones alternativas sobre el desarrollo moral de niñas y mujeres jóvenes que no presentaban un nivel inferior de madurez moral, como se observaba en los estudios de Kohlberg, sino una voz diferente. Kohlberg se basó en la *ética de la justicia* y Gilligan desarrolla la *ética del cuidado* que hace referencia a la relación, comunicación y responsabilidades de las personas; esta moral no se basa en la aplicación y justificación de principios, ni en la ponderación de derechos y deberes individuales, más bien reconoce la complejidad de los conflictos morales que, en ocasiones, no se pueden resolver completamente y es necesario vivir con soluciones imperfectas.

En resumen, tras estas aportaciones teóricas dentro del debate de la psicología del desarrollo moral de los últimos años Melissa Cruz Puerto<sup>133</sup> expone las tres principales estrategias teóricas que forman los pilares de este campo de estudio a modo de compendio teórico: la estrategia del desarrollo: donde se encuentran las teorías de estadios morales (la teoría de Kohlberg o Piaget) que plantean etapas enmarcadas dentro de un enfoque constructivista de naturalización vinculada a la noción de estructura y organización. Entienden al niño/a como un filósofo ingenuo, cuya perspectiva moral se transforma a lo largo de una ruta de desarrollo que aumenta en la adecuación y estabilidad; la estrategia universalista como la teoría de dominios que plantea que la moralidad es construida en nuestra interacción con el ambiente (Smetana, 2006), denominado dominio. Es una teoría muy cercana a la idea general del desarrollo, estructura y moral del estructuralismo. Según Smetana<sup>134</sup>, esta teoría

---

<sup>130</sup> Elisabeth CONRADI; Nikola BILLER-ADORNO; Margarete BOOS; Christina SOMMER; Claudia WIESEMANN (2006) "Género en la ética médica: revisión de la base conceptual de la investigación empírica"; en María Teresa LÓPEZ DE LA VIEJA (2006): *Bioética y feminismo: estudios multidisciplinares del género*. Ediciones Universidad de Salamanca, pp.60-61.

<sup>131</sup> Ana Rebeca URMENETA (2010): "LOS MALOS DE LOS CUENTOS. La transgresión social vista por los niños y las niñas." *Prisma social*. 5 (dic.) Revista de Ciencias Sociales, pp. 1-42.

<sup>132</sup> Melissa CRUZ PUERTO (2014): "Debates dentro de la psicología del desarrollo moral." *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 6, 1, pp. 113-124.

<sup>133</sup> Melisa CRUZ PUERTO (2014): *Ibídem*.

<sup>134</sup> Judith G. SMETANA (2006): Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Judith SMETANA y Melanie

define la moralidad en términos de “normas obligatorias y generalizables, pensadas en conceptos de bienestar y justicia, que reglan la relación social. Por último, la estrategia pluralista, protagonizada por Gilligan y la ética del cuidado.

En los estudios llevados a cabo en las teorías citadas se encontró que las cualidades necesarias para la vida adulta: la capacidad de pensamiento autónomo, la toma de decisión clara y responsable de acción, están asociadas con la masculinidad, pero se consideran indeseables atributos femeninos. Plantean una perspectiva en la que se propone la necesidad de entender el desarrollo moral y la moral con una concepción de la ética no basada en las consideraciones de abstracción de los juicios racionales y descontextualizados, sino considerar al otro concreto, su búsqueda de la felicidad y su bienestar.

Casi todas las teorías tienen una concepción del desarrollo moral como el paso de un niño a-moral a un niño moral, a través de la internalización de la información que viene del exterior<sup>135</sup>.

Los valores que se transmiten en los libros infantiles participan igualmente en el proceso de interiorización, no sólo del objeto, sino de lo que la sociedad considera correcto o incorrecto; es decir, de su significado social. El desarrollo se realiza dentro de un contexto cultural en el cual el sujeto practica los comportamientos en los que está inmerso y participa de las creencias, valores, sanciones, reglas, motivos y satisfacciones asociados con ellos. Los niños/as aprenden sobre su cultura observando e imitando comportamientos adultos<sup>136</sup>.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se puede decir que, según el enfoque teórico, el aprendizaje de valores puede producirse a través de distintos mecanismos:

---

KILLEN (Eds.): *Handbook the development moral*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 119-154.

<sup>135</sup> Melisa CRUZ PUERTO (2014): “Debates dentro de la psicología del desarrollo moral.” Op.cit., pp. 113-124.

<sup>136</sup> María Pilar QUIROGA MÉNDEZ (2013): “El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia”. *Acción psicológica*, Vol. 10, 2 (Ejemplar dedicado a: Validación de Contenido desde metodologías cualitativas y cuantitativas), pp. 191-209.

- Desde una perspectiva conductista, cuando en un texto se cuenta una situación, niñas y niños aprenden por imitación<sup>137</sup> sus posibles y aceptadas conductas, interiorizando las reglas sociales y apropiándose las.
- Por otra parte, según las teorías cognitivistas, este aprendizaje se produciría en función de un contexto, en una interacción con otras personas y realidades, y dependería del estadio evolutivo de la persona; no se asimilaría de forma automática. La aceptación de normas no se realizaría en función de satisfacciones biológicas, sino que se sustentaría en la aceptación del otro/a, y de la realización individual. Siendo un aprendizaje por descubrimiento, cuya necesidad radica en estar en el medio social<sup>138</sup>.

Por tanto, el aprendizaje de normas y de valores sociales se realiza a edades tempranas si el contexto utilizado es el adecuado; y adelantamos que la transmisión de normas y de valores en el libro infantil se amolda extraordinariamente a este aspecto. Además, la mediación de las personas adultas en la transmisión del cuento, facilitará el aprendizaje acelerando el estadio evolutivo de comprensión de quién está escuchando, en comparación con el logro que se produce en el proceso en solitario.

Los valores no se adquieren de forma automática, sino que requieren ser vividos y discutidos en la vida familiar y escolar en el proceso educativo. A los dos años el niño y la niña no son conscientes de los valores pero imitan modelos adquiriendo del ambiente conductas y modos de pensamiento<sup>139</sup>.

Los valores se construyen en un proceso que dura toda la vida; pero en los primeros años se estructura la ética del futuro adulto/a. Los valores se aprenden a medida que se ponen en práctica. De uno a tres años el niño/a

---

<sup>137</sup> Uno de los mecanismos más importantes es el modelado o aprendizaje por imitación de un modelo. Por exposición a modelos adquirimos muchas aficiones y aversiones, muchos prejuicios y pautas de conducta. Se tienden a adoptar pautas congruentes con los modelos que se reciben. Juan Ignacio POZO MUNICIO y Miguel Ángel GÓMEZ CRESPO (2006): "Cambiando las actitudes de los alumnos ante la ciencia: el problema de la (falta de) motivación." En J.I. POZO MUNICIO y M.A. GÓMEZ CRESPO. *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid. Ediciones Morata, p. 37.

<sup>138</sup> Patricia GRACIA y Rosa María RODRÍGUEZ (2012): "Formación en valores a través del movimiento y la danza." En Rosa María RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (Coord.) (2012): *Educación en valores en el ámbito universitario*. Madrid. Narcea Ediciones, pp. 132-133.

<sup>139</sup> Neva Milicic (2012): *A ser feliz también se aprende*. Chile. Penguin Random House, p. 256.



es egocéntrico y se enfoca en sus necesidades, empieza a entender lo que está bien y lo que está mal, y relaciona esto con las valoraciones hechas por los padres; además siente empatía por otros<sup>140</sup>.

En un estudio realizado por Ana Rebeca Urmeneta (2010)<sup>141</sup> sobre la transgresión de las normas de los personajes en cuentos de final inventado por el alumnado de infantil, se concluye entre otras necesidades, la de definir los roles de género, ya que el imaginario social infantil se halla fuertemente influenciado por un patrón tradicional sobre estos roles. Además de encontrar una clara hegemonía masculina en la mayoría de relatos, los escasos cuentos protagonizados por personajes femeninos son notablemente reproductores respecto a los roles de género y a la forma en que se representa la feminidad.

Garbiñe Salaberria apunta en su Tesis sobre la construcción narrativa de la ética que, en los contextos narrativos<sup>142</sup>, se recurre a la simplificación moral y a la polarización para representar lo correcto y lo incorrecto. Los valores se aprenden, se comparten y se viven; este es el hilo conductor. Bajo esta premisa, se trata de integrar los intereses individuales con la cooperación, mostrando desenlaces positivos y esperanzadores. Asimismo, cada contexto de interacción articula unas prioridades en cuanto a valores se refiere; se intenta enseñar de forma práctica cuáles son los valores que legitiman las conductas de los actores sociales, así como qué se espera de estos.

Los conflictos de los personajes respecto al ámbito de la identidad y de la relación familiar son el principal vehículo para la construcción del discurso en las problemáticas morales. Dichos conflictos inducen a la progresiva superación de la infancia y a la integración en el mundo adulto.

---

<sup>140</sup> María Elena LÓPEZ JORDÁN, María Fernanda GONZÁLEZ MEDINA (2006): *Disciplinar con inteligencia emocional: técnicas para enseñar hábitos y valores en los niños*. Colombia. Ediciones Gamma, p. 65.

<sup>141</sup> Ana Rebeca URMENETA (2010): "LOS MALOS DE LOS CUENTOS. La transgresión social vista por los niños y las niñas." *Prisma social: Revista De Ciencias Sociales*, 5 (dic); pp. 1-42.

<sup>142</sup> La narrativa como modo de conocimiento y de construcción de la realidad posee una dimensión ética que se manifiesta en una forma de exponer la experiencia, revelando las motivaciones, sentimientos, vivencias y acciones humanas organizadas en secuencias narrativas que transcurren en contextos específicos, espacios y tiempos literariamente definidos. En Garbiñe SALABERRIA AREITIO (2011): *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Tesis doctoral Dirigida por Benjamín Tejerina Montaña, Leioa, abril de 2011.

El mundo representado en los relatos y la red conceptual que organizan las acciones, no son éticamente neutros. A las cualidades éticas asignadas a los personajes se suma la subjetividad de los protagonistas en un proceso de apreciación en función de las normas y valores predominantes en la cultura, en el que “no hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad”<sup>143</sup>.

### 2.3. El Imaginario social

*Como si, separada del exterior, donde se realizan los intercambios culturales, al margen de la escena social donde se libra la Historia, estuviera destinada a ser, en el reparto instituido por los hombres, la mitad no social, no-política, no-humana de la estructura viviente, siempre la facción naturaleza por supuesto, a la escucha incansable de lo que ocurre en el interior de su vientre, de su casa. Helene Cixous, La risa de la medusa*<sup>144</sup>.

Bruner, uno de los grandes estudiosos de la mente, señalaba en 1990 la necesidad de darle un papel central al estudio de las narraciones como configuraciones esenciales en la construcción de la identidad personal y cultural<sup>145</sup>. Es por ello que el uso de los cuentos como herramienta de socialización sea un material rico en significaciones imaginarias<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> Ibídem.

<sup>144</sup> Helene CIXOUS, citada por María José BRUÑA BRAGADO (2005): *Delmira Agustini: Dandismo, Género y Reescritura del Imaginario Modernista*. Perspectivas Hispánicas. Peter Lang SA. Bern, Suiza. Editorial científica europea, p. 48.

<sup>145</sup> Mario CARRETERO (2007): *Documentos de Identidad, La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, p. 11.

<sup>146</sup> Se hace referencia a las significaciones imaginarias como una entidad relacionada con los imaginarios, en tanto los refiere o comunica, y en consideración de que no todas las significaciones son imaginarias: algunas devienen del mundo ensídico y, por tanto, son racionales o sustantivas. Pese a que es conveniente considerar que las significaciones siempre subsumen la realidad empírica, algunas de ellas solo se construyen con base representacional objetiva, o sea, siempre tienen un punto de referencia, presentan de otra forma algo ya dado. Otras, en cambio, las significaciones imaginarias, no tienen punto de referencia objetivo o racional, son del orden de lo espiritual, asumiendo el término de CASSIRER, en tanto proyección meramente subjetiva de lo ensídico (CASSIRER, 1971, 1976; MOSCOVICI, 1979; CASTORIADIS, 1983; TODOROV, 1991; MURCIA, 2011; DURAND, 1968, 1981; TYLOR, 2006). Citado por Napoleón MURCIA PEÑA (2012):

Raymond Ledrut<sup>147</sup> define el *Imaginario Social* como esquemas de representación que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes reales; su realidad es la de los principios de organización social. Tienen éstos una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente<sup>148</sup>. El *imaginario social* es la “tierra natural de las ideologías teóricas y prácticas. Su función consiste en operar en el fondo común y universal de los símbolos, seleccionando los más eficaces y apropiados a las circunstancias de cada sociedad para que el poder circule y avance. Actúa de estrella guía”<sup>149</sup>.

Los estudios de Chartier<sup>150</sup> profundizan en todas las relaciones, inclusive las designadas como económicas o sociales, en cómo se organizan según los esquemas de percepción y apropiación de los distintos sujetos sociales. Las representaciones son constitutivas de aquello que podemos denominar una “cultura”, sea común al conjunto de una sociedad o propia de un grupo determinado. Esta nueva forma de analizar las representaciones sociales plantea técnicas y herramientas como el análisis del imaginario social a través de los cuentos populares que después se convertirán en cuentos infantiles. La realidad creada, condensa una realidad re-construida en el texto. Esta representación en la creación literaria es “la imitación de la realidad”, como señaló Auerbach<sup>151</sup>, pero no en sí, sino en la que el creador/a siente y comunica.

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción según Castoriadis, unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son

---

“La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica”. *Magisterio*. Vol. 6, 12; p.56.

<sup>147</sup> Raymond LEDRUT (1987): “Societe reelte et soiete imaginaire”. En *Cahiers Internartionaux e Sociologie* 82; p. 45.

<sup>148</sup> Juan Luis PINTOS (1995): *Los Imaginarios sociales*. Madrid. Editorial Sal Terrae.

<sup>149</sup> Enrique E. MARI (1988): “El poder y el imaginario social”. *Revista Ciudad futura*, 11, junio; pp. 72-73.

<sup>150</sup> Roger CHARTIER (1996): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona. Gedisa.

<sup>151</sup> Erich Auerbach (1975): *Mímesis, la representación de la literatura occidental*. México. Fondo de cultura económica. Citado por Jorge PEÑA ZEPEDA y Osmar GONZALES (2013): “La representación social. Teoría, método y técnica”. En María Luisa TARRÉS (Coord.): *Observar, escuchar y comprender*. México. El Colegio de México, A.C. (libro electrónico)

instituyentes al constituirse en motores de la institución de lo social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social<sup>152</sup>. Este filósofo griego asume,<sup>153</sup> que las sociedades crean para sí mecanismos funcionales que son considerados como verdaderas instituciones que les permiten efectivamente sobrevivir. Estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas en términos de las formas de ser/hacer (*teukhein*) y de decir/representar (*legein*). Estas formas funcionales de representar los imaginarios no son operaciones mecánicas ni del todo autónomas, pues se transforman constantemente en la medida de la transformación de las significaciones imaginarias sociales.

El uso del cuento en las prácticas creativas permite recrear viejos mitos y crear nuevos desde el imaginario moderno. Constituye un instrumento poderoso de la educación para realizar un intercambio entre lo subjetivo y la realidad del mundo<sup>154</sup>. Se podría decir que las lecturas configuran nuestra formación como personas vinculada al proceso de aprendizaje de valores sociales emergentes en nuestra cultura y que sirven para que formemos parte del engranaje social<sup>155</sup>. Son los cuentos un instrumento de transmisión de conceptos sociales, imprescindibles para transmitir actitudes y valores<sup>156</sup>.

Para Arantxa Garate<sup>157</sup>, el libro infantil sigue siendo el medio idóneo para promover la educación en valores necesarios para la convivencia, en el

---

<sup>152</sup> Cornelius CASTORIADIS (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona. Tusquets, p. 327.

<sup>153</sup> Ibídem .vol. 2: El imaginario social y la institución; pp. 122-329.

<sup>154</sup> G. JEAN (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona. Pirene. □Citado en Isabel TEJERINA LOBO (2010): "La Narración Oral: un arte al alcance de todos". En Mar CAMPOS F. FÍGARES, Gabriel NÚÑEZ RUIZ, Eloy MARTOS NÚÑEZ (Coords.): *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Colección Estudios 126. Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, p. 53.

<sup>155</sup> Sandra SÁNCHEZ y Santiago YUBERO (2004): "La transmisión y recepción de los valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria". En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y P. S. CERRILLO (Coords.): *Valores y lecturas. Estudios Multidisciplinares*. Cuenca. Ediciones de La Universidad de Castilla La-Mancha, pp. 89-90.

<sup>156</sup> Sandra SÁNCHEZ, Santiago YUBERO y Elisa LARRAÑAGA (2010): "El valor de un cuento: Lecturas y estilos de vida" 125-132. en Mar CAMPOS F.-FÍGARES, Gabriel NÚÑEZ RUIZ, Eloy MARTOS NÚÑEZ (Coords.): *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Op.cit.

<sup>157</sup> Arantxa GARATE (1997): "Niños, niñas y libros. Las diferencias de género en la LIJ." *CLIJ*, 95; p. 7.

respeto a las normas establecidas. La literatura Infantil<sup>158</sup> y Juvenil ha sido un mundo imaginario repleto de modelos femeninos idealizados, pasivos pero coherentes con los estereotipos dominantes, discriminadores y sexistas, que actualmente han de fomentar actitudes que valoren al ser humano, sin importar su sexo, color, pensamiento o procedencia. Los niños y niñas aprenden estereotipos desde las primeras edades<sup>159</sup>. Los relatos tienen un poder socializador que radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentar, con el distanciamiento que permite la ficción, los sentimientos, inquietudes y conflictos que tenemos. Los personajes pueden convertirse en modelos de estilos de vida a partir del vínculo afectivo que establezcamos con la historia<sup>160</sup>.

En este contexto, estudiar el imaginario social construido por los cuentos es de profunda importancia en este momento para analizar la construcción de los estereotipos de género en la literatura infantil.

### 3. Relaciones Sociales

#### La familia y la escuela.

En la construcción de imaginarios<sup>161</sup>, es decir de los esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que, en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad<sup>162</sup>, niñas y

---

<sup>158</sup> Cristina CAÑAMARES (2010) *Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo?* En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y P. S. CERRILLO (Coords.): *Valores y lecturas*. Estudios Multidisciplinares. Op.cit., pp. 147-171.

<sup>159</sup> Sagrario FERNÁNDEZ PRIETO (1998): "El sexismo en la literatura infantil y juvenil ahora". *Primeras Noticias*, 154; p.9.

<sup>160</sup> Sandra SÁNCHEZ, Santiago YUBERO y Elisa LARRAÑAGA (2012): "Animación sociocultural, educación de valores y lectura". En Sonia MORALES CALVO, Juan LIRIO CASTRO y Rosa MARÍ Y TARTE (Coords.): *La Pedagogía Social en la Universidad*. Valencia. Nau Llibres, pp. 261-270.

<sup>161</sup> Manuel Jair VEGA CASANOVA; Vanessa CASTRO MORALES (2006): "Cuentos ciudadanos: Desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo local". *Investigación y Desarrollo*. Vol. 14, 2; pp. 332-333.

<sup>162</sup> Juan Luis PINTOS (2005): "Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales". Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Maracaibo. Vol. 10 (29); p. 43.

niños toman elementos de sus contextos más cercanos, es decir, prioritariamente la familia y la escuela. Y es el discurso moralista de estos dos contextos principales, lo que les permiten a las niñas y a los niños distinguir qué es, o no es, correcto, y elegir los modelos con los que identificarse, como resultado de la experiencia directa y mediática con su realidad.

En esta línea, para terminar el capítulo, se realiza un acercamiento al papel de la familia y de la escuela como contextos socializadores de gran importancia en el desarrollo de las niñas y los niños.

### 3.1. La familia como contexto socializador

La socialización como define Paciano Fermoso es "un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad"<sup>163</sup>. Por lo que afirmamos, de acuerdo con Ovejero<sup>164</sup>, que "más que seres biológicos somos seres culturales; no es el instinto el que nos marca los caminos a seguir, sino la educación"<sup>165</sup>.

Petrus<sup>166</sup> estructura el proceso de socialización en tres etapas que especifica: socialización primaria, secundaria y terciaria, siendo la primera la que supone el inicio de la socialización, y tiene lugar en la familia y en la escuela. Se ha de tener en cuenta que el producto de la socialización es la

---

<sup>163</sup> Paciano FERMOSO (1994): *Pedagogía Social*. Barcelona. Herder, p.172.

<sup>164</sup> Anastasio OVEJERO BERNAL (2003): "Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo". En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y J. F. MORALES (coord.): *La sociedad educadora*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, pp. 17-32.

<sup>165</sup> Elisa LARRAÑAGA, Santiago YUBERO, Ana ROSA BODOQUE (2006): "Aspectos Psicosociales del Proceso de Socialización: La familia como escenario de desarrollo". *BITS*, 9; Boletín Informativo de Trabajo Social - E.U. De Trabajo Social De Cuenca; Universidad De Castilla-La Mancha. (Revista electrónica)

<sup>166</sup> Antoni PETRUS ROGERT (Coord.) (1998): *Pedagogía social*. Visor. Barcelona.

adquisición de un estilo de vida característico de la sociedad en la que vive el individuo<sup>167</sup>, de un conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos, basado en las preferencias y necesidades del individuo, que refleja los valores del contexto sociocultural, concebido éste como un conjunto coordinado de conductas y actitudes que determinan la actuación del sujeto, engranándose como un todo construido socialmente<sup>168</sup>. En la socialización se adopta el estilo de vida como propio autorregulando la conducta.

En este apartado se desarrolla el papel de la familia y la escuela, como socialización primaria, teniendo en cuenta en su acercamiento tres aspectos: la definición de la terminología, la función como contexto de socialización y por último su interacción en el proceso de desarrollo de la niña y el niño.

### **a) Definición de Familia**

La familia es una unidad no estática de relaciones, que se configuran dinámicamente en el tiempo y en el espacio. Aunque sigue siendo mayoritario el modelo tradicional de familia nuclear, constituida por un matrimonio con o sin descendencia, coexiste<sup>169</sup> con otras formas familiares, con hogares unipersonales, aquéllos sin núcleo familiar, y hogares que albergan un núcleo monoparental. La familia<sup>170</sup> se define como un conjunto de personas que mantienen unas determinadas relaciones, que han variado y lo seguirán haciendo en función de distintas circunstancias -sociales, económicas, etc.- de tal manera que hoy día podemos decir que existe una

---

<sup>167</sup> José María LEÓN RUBIO, Francisco J. CANTERO SANCHEZ y Silvia MEDINA ANZANO (1998): "Socialización y aprendizaje social". En José María LEÓN (coord.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 43-58.

<sup>168</sup> Sandra YUBERO (2003): "Socialización y aprendizaje social". En Darío PÁEZ ROVIRA, Itziar FERNÁNDEZ SEDANO, Silvia UBILLOS LANDA y Elena ZUBIETA (coord.): *Psicología social, cultura y educación*. Madrid. Pearson Prentice Hall, pp. 819-844.

<sup>169</sup> Carmen RODRÍGUEZ SUMAZA; Tomasa LUENGO RODRÍGUEZ (2003): "Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales". *Papers*, 69; pp. 59-78.

<sup>170</sup> Adelina María QUINTANA ALONSO (2003): *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Tesis doctoral dirigida por Víctor M. Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna.

gran diversidad que conllevan diversas definiciones de familia. Además hemos de tener en cuenta la profunda transformación que ha experimentado en las últimas décadas, tanto en el modo en que se constituyen como en sus componentes, los roles que se desempeñan dentro de ella o la dinámica de relaciones que se dan. Pasando de definir el término desde una familia modelo a los modelos de familia<sup>171</sup>.

Entre los diferentes aspectos que definen el término familia, señalo los siguientes:

- *Familia* como institución<sup>172</sup>, siendo la célula pequeña de relación y de acogida que permite el crecimiento humano. Es una célula fundamental de la organización social<sup>173</sup>, y marco de referencia estable donde el menor pueda desarrollar sus experiencias personales, pero también compartidas<sup>174</sup>.

- *Familia* como agente socializador fundamental. Los ordenamientos jurídicos establecen normas de funcionamiento de la institución matrimonial y familiar, debido a la importancia que tiene para la socialización de las personas y la reproducción ideológica. La familia socializa a partir de los valores presentes en la sociedad<sup>175</sup>; siendo la familia la principal entidad socializadora que permite al individuo interactuar con el resto de la comunidad. Francisco Altarejos y Aurora Bernal, entre otros, citan que la familia constituye, según la ONU, la unidad social básica en la que se apoya el desarrollo de los pueblos<sup>176</sup>;

---

<sup>171</sup> Inés ALBERDI (1999): *La nueva familia española*. Madrid: Taurus. Citada por Marta DÍEZ LÓPEZ (2008): "Educación infantil y diversidad familiar"; y Lluís FLAQUER (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel. En Francisca LÓPEZ GAVIÑO, Marta DIEZ LÓPEZ, Beatriz MORGADO CAMACHO, M<sup>a</sup> Mar GONZÁLEZ RODRIGUEZ. Universidad de Sevilla. 2008. XXI Revista de Educación. 10; pp. 111-112

<sup>172</sup> José María AGUIRRE ORAA (2000) "Familia, libertad y poder. Reflexiones filosóficas". *Brocar*, 24; p. 167.

<sup>173</sup> Roswhita HIPPO TRONCOSO (2006) "Orígenes del matrimonio y de la familia moderna". *Revista Austral de las Ciencias Sociales*; 11, pp. 67-76.

<sup>174</sup> Paz CÁNOVAS LEONHARDT, Piedad M<sup>a</sup> SAHUQUILLO MATEO (2011): "El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia" *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona, pp. 1-19.

<sup>175</sup> Ramón RAMOS REQUEJO (1990): "La familia como agente de socialización política". *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 9; pp. 86-76.

<sup>176</sup> ONU, AG, 1989: citado por Francisco ALTAREJOS MASOTA, Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Alfredo RODRÍGUEZ SEDENO (2005): "La familia, escuela de sociabilidad". *Educación y educadores*, vol.8; p. 174.



convirtiéndose la familia en una vía segura de socializar. Hidalgo<sup>177</sup> también aporta la idea de que la familia es esencialmente cultural e incluye a las personas, sus creencias, sus metas, las actividades que realizan y sus relaciones con otros entornos.

- *Familia* como centro de *relaciones* de igualdad, afectividad, convivencia y conflictividad <sup>178</sup> . La familia se considera unidad imprescindible en tareas relacionadas con la reproducción social y con la satisfacción de las principales necesidades del ser humano: socialización, educación, regulación sexual, protección afectivo-emocional y apoyo económico de sus miembros<sup>179</sup>.

- *La familia es una unidad básica*, a través de la cual el niño/a es introducido en la vida social. Según Schaffer, la familia como sistema se define por la totalidad (es un todo organizado que supera la suma de sus partes); por la integridad de los subsistemas (relacionados entre sí) y por su carácter circular de influencia, estabilidad y cambio<sup>180</sup>.

A partir de los aspectos presentados por Adelaida María Quintana<sup>181</sup> se citan como elementos en común: los miembros del grupo (pareja heterosexual u homosexual sin hijos/as o con hijos/as biológicos/as o adoptados/as); los vínculos entre los miembros (biológicos, legales, afectivos, etc.) y las funciones.

Podemos abordar la definición de familia también desde los diferentes planteamientos teóricos:

Desde el enfoque sistémico <sup>182</sup> , la familia <sup>183</sup> se entiende como "un

---

<sup>177</sup> María Victoria HIDALGO (1997): *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente no publicado. Universidad de Sevilla. Citado en Isabel LÓPEZ VERDUGO (2006): "El apoyo social de familias en situación de riesgo". Documento Nº 04/06. *Fundación Acción Familiar*, p. 6.

<sup>178</sup> Salustiano DEL CAMPO; María del Mar RODRÍGUEZ-BRIOSO (2002): "La gran transformación de la familia Española durante la segunda mitad del siglo XX." *REIS*, 100; p. 129.

<sup>179</sup> José OCÓN DOMINGO (2006): "Familia adoptiva y cambios en la organización familiar tradicional". *Papers*, 81; p. 172.

<sup>180</sup> Heinz Rudolph SCHAFFER (2000): *El desarrollo social*. S.XXI. México, pp. 256-257.

<sup>181</sup> Adelina María QUINTANA ALONSO (2003): *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Op.cit., pp. 53-56.

<sup>182</sup> Adelina María QUINTANA ALONSO (2003): *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. ibídem.

conjunto de personas que interactúan de forma regular y repetida a través del tiempo que constituyen un subconjunto especial dentro de los sistemas sociales". La familia es un conjunto ordenado de unidades, en constante intercambio con su exterior y dependiente de los subsistemas que la componen, por reglas de comportamiento, y con funciones dinámicas y en constante transformación. Como sistema<sup>184</sup> se define a un unidad compleja en el espacio y en el tiempo, ordenada de tal manera que sus unidades, gracias a una cooperación específica, mantienen su forma integral de organización y comportamiento y tienden a restablecerla posteriormente.

En el enfoque sistémico se pueden citar dos posturas<sup>185</sup>; la primera considera que los cambios en el sistema familiar sólo son posibles cuando se modificaban las interacciones entre sus integrantes y los subsistemas que la componen. En la segunda postura, se reivindican el significado que atribuyen las familias a sus comportamientos, fundamental para la comprensión de las interacciones, y las comunicaciones entre sus integrantes.

Por lo tanto, cada sistema familiar está modelado por sus características estructurales (tamaño, complejidad, composición, estado vital), las características psicobiológicas de sus miembros (edad, sexo, fertilidad, salud, temperamento, etc.) y su posición sociocultural e histórica en el ambiente<sup>186</sup>.

---

<sup>183</sup> La teoría general de sistemas concibe a la familia como sistema total compuesto por subsistemas (cada uno de sus miembros, las relaciones diádicas, tríadicas o poliádicas en su seno, etc.), como un sistema abierto y como un sistema en constante transformación, gracias a las interacciones dinámicas que se establecen entre los distintos subsistemas que la componen y también entre el sistema familiar y otros sistemas, como el sistema educativo o los recursos económicos o asistenciales de una determinada comunidad (LERNER, ROTHBAUM, BOULOS Y CASTELLINO, 2002; VILLALBA, 2004). Citados en Alicia MUÑOZ SILVA (2005): "La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de Análisis relevantes para la intervención educativa y social". *Portularia* Vol. V, 2; Universidad de Huelva, pp. 147-163.

<sup>184</sup> WEIS, 1971 define el concepto de sistema. Citado Adolfo PERINAT (2014): *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona. Editorial UOC.

<sup>185</sup> Ángel Alberto VALDÉS CUERVO (2007): "Funciones y dinámica de la familia", en *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México. Editorial El Manual Moderno, p. 17.

<sup>186</sup> Carlfred BRODERICK (1993): *Understanding family process: basics of family systems theory*. Londres. Sage; Citado por Paz CÁNOVAS LEONHARDT, Piedad M<sup>a</sup> SAHUQUILLO MATEO (2011): "El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia". Op.cit., pp. 1-19.

El enfoque ecológico<sup>187</sup> postula que la familia es uno de los sistemas en los que el padre o la madre se encuentran inmersos, pero no es el único, puesto que se insertan en diversos contextos y experimentan determinantes históricos, culturales y sociales. El sistema más inmediato en el que se desarrolla el individuo es el microsistema, el cual está definido<sup>188</sup> por “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con unas características físicas y materiales particulares”. Es por ello que la familia<sup>189</sup> se caracteriza por ser el microsistema más relevante. Las relaciones que se dan en el interior del microsistema a su vez reciben la influencia del exterior, aunque no se participe de manera directa y activa en ellas; no obstante, delimitan lo que tiene lugar en el ambiente más próximo, es decir en el exosistema.

Este modelo parte de que el desarrollo humano implica una acomodación progresiva entre la persona y las propiedades cambiantes de su entorno; procesos que marcados por interrelaciones y otros contextos más amplios<sup>190</sup>. La perspectiva ecológica no considera a la persona como un ser pasivo sometido al modelaje de su entorno; su desarrollo es debido a la proactiva adaptación al contexto.

Desde una perspectiva evolutiva-educativa, Rodrigo y Palacios (1998)<sup>191</sup> entienden la familia como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común. La familia<sup>192</sup> no es sólo un contexto de

---

<sup>187</sup> BELSKY, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.; Urie BRONFENBRENNER (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850; GARBARINO, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage and the Family*, 39(4), 721-735; LEWIN, Kurt (1951): *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York, NY. Harper y Row. Citados por Javier PÉREZ PADILLA (2014): *El estrés parental en familias en situación de riesgo psicosocial*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

<sup>188</sup> Urie Bronfenbrenner (1987): *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1979).

<sup>189</sup> Isabel ESPINAL, Adelina GIMENO COLLADO Y Francisco GONZÁLEZ SALA.(2006): “El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, Universidad de Valencia, pp.21-35.

<sup>190</sup> Pilar MUÑOZ SERVÁN, Inmaculada MUÑOZ SERVÁN (2004): “Intervención en la Familia: Estudio de casos”. En Gloria PÉREZ SERRANO. *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid. Narcea, pp. 221-252.

<sup>191</sup> Ma José RODRIGO y Jesús PALACIOS (1998): “Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia”. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza, pp.45-70.

<sup>192</sup> Jesús PALACIOS (1999): *La familia como contexto de desarrollo humano*.

desarrollo y socialización para hijos e hijas, es un lugar de crecimiento y realización personal también desde la perspectiva parental. Se enfatiza desde esta perspectiva los elementos evolutivos y educativos que poseen todos los miembros del sistema, donde la familia<sup>193</sup> es una unidad frente al medio externo, formado a su vez por tres subsistemas: conyugal, parental y fraternal siendo abierto, en transformación constante, autorregulado por reglas de interacción. Esta perspectiva se ha configurado a partir del modelo ecológico-sistémico.

## **b) Finalidad y función de la familia como elemento social**

“La familia es el primer agente educador” (CAMPS, 2008)<sup>194</sup>.

Una de las finalidades que persigue, indudablemente, la familia es “socializar a cada hija e hijo y fomentar el desarrollo de su identidad, para ello les proporciona un ambiente que permite que desarrollen sus habilidades y consigan objetivos individuales socialmente valorados y les ofrece un modelo válido de conducta social”<sup>195</sup>.

---

Lección inaugural del aula de la experiencia en la Universidad de Sevilla. Sevilla, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. Citado en Isabel LÓPEZ VERDUGO (2006): “El apoyo social de familias en situación de riesgo”. Documento Nº 04/06. *Fundación Acción Familiar*, p. 6.

<sup>193</sup> Carmen SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Lorena OLIVERA SANTACATALINA, Jorge MUNIZ HERNÁNDEZ, Yolanda de DIOS DE DIOS (2006): Programa de intervención Familiar. En Cristina ESCOBAR PÉREZ, Gaspar SÁNCHEZ MAJADAS y Teodoro ANDRÉS LÓPEZ (Eds.): *Trabajo Social, Familia y Mediación*. Aquilafuente 102. Ediciones Universidad Salamanca, p. 70.

<sup>194</sup> Victoria CAMPS (2008): “El valor de la familia en la sociedad del conocimiento”. Ponencia presentada en Familias y globalización. Madrid. Citada por Maite OTOIZ LÓPEZ e Idoia PORTILLA MANJÓN (2012): “Adolescentes y familia. Aportaciones a la publicidad de telefonía móvil”. *Questiones Publicitarias*, Vol. I, 17; pp. 156-171.

<sup>195</sup> Paul R. AMATO (1987): “Family Processes in One-Parent, Stepparent, and Intact Families: The Child’s Point of View”. *Journal of Marriage and the Family*; citado por Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): “La familia y su implicación en el desarrollo infantil”, *Revista Complutense de Educación*. Vol. 10; 1; pp. 290. En este artículo se citan los resultados de la investigación realizada teniendo en cuenta los estilos de comportamientos de padres y madres en función del grado de control de la conducta, con afirmaciones de poder vs uso del razonamiento para obtener la conformidad; la comunicación establecida con el uso del razonamiento vs estrategias de distracción; las exigencias de madurez relacionada con el grado de estimación de competencias; y afecto en la relación, relacionado con el grado de afectividad demostrado.

Según M<sup>a</sup> Carmen Moreno Rodríguez y Rosario Cubero Pérez<sup>196</sup>, la familia garantiza la supervivencia física además de los aprendizajes básicos necesarios para el desenvolvimiento autónomo. A través de diferentes mecanismos, la familia<sup>197</sup> moldea las características psicológicas de quienes la constituyen; sin embargo, no tiene un poder absoluto e indefinido sobre hijas e hijos, ya que el contexto en el que se enmarca, sus características, y otros contextos socializadores, condicionan y determinan los aprendizajes.

La familia es considerada<sup>198</sup>, desde el punto de vista educativo, como el espacio de intimidad cuya finalidad es formar y reproducir modelos de identidad personal y comunitaria; espacio de reproducción de la cultura y en el que se forma el sentido de pertenencia, de tradición, de comunicación, en el que se aprenden las relaciones afectuosas. En este núcleo social natural se moldea la conciencia del individuo.

La familia conforma un lugar privilegiado<sup>199</sup> para transmitir elementos sociales y culturales, fundamentalmente en la etapa de la infancia y adolescencia. Es un agente primordial en el proceso de socialización y fuente de aprendizaje y de la organización cognitiva de las personas, convirtiéndose en el eje central de organización de la vida y permitiendo su interacción con otros contextos<sup>200</sup>.

---

<sup>196</sup> M<sup>a</sup> Carmen MORENO RODRÍGUEZ; Rosario CUBERO PÉREZ (1995): "Relaciones sociales: la familia, la escuela, compañeros. Años Preescolares". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI ULLASTRES; César COLL SALVADOR. (Comps): *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid. Alianza, pp. 219-232.

<sup>197</sup> El desarrollo no se produce en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto (macrosistema). Urie BROFENBRENNER (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós. Citado por Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, Escuela y Comunidad*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de educación, 26. Barcelona. Horsori Editorial, p. 36.

<sup>198</sup> Santiago RUIZ DE TEMIÑO Íñigo (2014): "La familia, primer agente social para aprender la cultura". En Irene María BRIONES MARTÍNEZ. *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia*. Madrid. Dykinson, p. 325.

<sup>199</sup> Estefanía ESTÉVEZ, Terebel JIMÉNEZ y Gonzalo MUSITU (2007): *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia. Nau Llibres. p. 24

<sup>200</sup> Terebel JIMÉNEZ GUTIÉRREZ, Gonzalo MUSITU OCHOA y Juan HERRERO OLAIZOLA (2011): "Familia y exclusión social en la adolescencia". En Luis Vicente AMADOR MUÑOZ, Gonzalo MUSITU OCHOA (Coords): *Exclusión social y diversidad*. Citado por Luis Vicente AMADOR MUÑOZ, MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ, M<sup>a</sup> DEL ROCIO CÁRDENAS RODRÍGUEZ, RICARDO GARCÍA PÉREZ (2014): "Violencia Escolar y Familiar. El papel mediador de la Educación Social." En Gloria PÉREZ SERRANO, Ángel DE JUANEAS OLIVA (Coords.): *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid. UNED, p. 96.

Jesús Palacios y María José Rodrigo<sup>201</sup> definen esta función desde el punto de vista de los hijos/hijos siendo las funciones<sup>202</sup> básicas:

- Asegurar la supervivencia física y la socialización de conductas básicas.
- Ofrecer estimulación que convierta a niños y niñas en seres capaces de relacionarse en su medio.
- Aportar vinculación afectiva, así como apoyo y compromiso emocional.
- Decidir acerca de la apertura hacia otros entornos educativos.

Desde la perspectiva de las personas adultas, la familia supone un contexto donde:

- Elaborar la identidad personal.
- Aprender a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos.
- Establecer un encuentro y un intercambio entre generaciones.
- Encontrar un efectivo sistema de apoyo (emocional e instrumental) para afrontar las transiciones vitales.

La familia desarrolla funciones sumamente relevantes para el bienestar de la persona. Montoro<sup>203</sup> afirma que la familia es la única institución que cumple simultáneamente diferentes funciones, claves para la vida de la persona y la vida en sociedad. La familia “ordena y regula la conducta sexual, la reproducción de la especie, los comportamientos económicos, la educación de los hijos, los afectos y sentimientos; y tiene una gran capacidad para generar una red de relaciones basadas en el afecto y el apoyo y cumple funciones psicológicas como la de pertenencia”, como apunta Estévez, Jiménez y Musitu<sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Citados en Isabel LÓPEZ VERDUGO (2006): “El apoyo social de familias en situación de riesgo”. Op.cit., p. 6.

<sup>202</sup> Jesús PALACIOS y M<sup>a</sup> José RODRIGO (1998). “La familia como contexto de desarrollo humano”. En Ídem (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza, pp. 25-44.

<sup>203</sup> Ricardo MONTORO ROMERO (2004): *La familia en su evolución hacia el siglo XXI*. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid, pp. 11-20.

<sup>204</sup> Estefanía ESTÉVEZ, Terebel JIMÉNEZ y Gonzalo MUSITU (2007): *Relaciones*

### **c) Interacción Familia-Desarrollo Afectivo-Educativo del niño o niña**

Los primeros años de infancia y los comienzos de la escolaridad son las etapas donde la familia constituye uno de los ámbitos que más influyen en su desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo. Es el grupo familiar<sup>205</sup> quien proporciona a niñas y a niños todas las señales iniciales de afecto, de valoración, de aceptación o de rechazo, de éxito y de fracaso.

La interacción familiar es el proceso que posibilita un espacio común negociado de construcción de significados entre los miembros de forma interactiva y simultánea. Esta interacción es un espacio que posibilita ser como individuo en la sociedad intercambiándose símbolos e inter-influyéndose en el cambio. La interacción social es pues lo que posibilita una "realidad negociada"<sup>206</sup>, al ser un proceso derivado de la relación entre lo individual y el contexto.

Antonio Rodríguez<sup>207</sup> expone que es la familia la que socializa a la infancia permitiéndola interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad (Oliva Delgado<sup>208</sup> y Henao y García<sup>209</sup>). La familia<sup>210</sup> puede promover espacios de diálogo y acuerdo

---

*ente padres e hijos adolescentes*. Valencia. Nau Llibres, pp. 21-33.

<sup>205</sup> Urie BRONFENBRENNER (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós. Citado por Isabel ESPINAL DURÁN, Adelina GIMENO COLLADO y Francisco GONZÁLEZ SALA (2004): "El Enfoque Sistémico en los estudios sobre la familia". *Universidad Autónoma de Santo Domingo. Facultad de Psicología* <http://www.uv.es/jugar/EnfoqueSistemico.Pdf>, pp. 1-14.

<sup>206</sup> Es lo denominado "Interaccionismo Simbólico", en Erico RENTERÍA PÉREZ, Esperanza LLEDIAS TIELBE, Alba luz GIRALDO (2008): "Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social". *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, Vol. 4, 2; p. 432.

<sup>207</sup> Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ (2007): "Principales modelos de socialización Familiar". *Foro de Educación* (9), pp. 91-97.

<sup>208</sup> Alfredo OLIVA DELGADO, Águeda PARRA JIMÉNEZ, Inmaculada SÁNCHEZ QUEJIA, Francisca LÓPEZ GAVIÑO. (2007): "Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente". *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 49-56. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16723107.pdf>.

<sup>209</sup> GLORIA C. HENAO LÓPEZ, María Cristina GARCÍA VESGA (2009): "Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2); pp. 785-802.

<sup>210</sup> Mónica María ÁLVAREZ GALLEGO (2010): "Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, sept.-dic. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia, p. 260.

entre sus miembros que desarrollará una serie de conductas, positivas en este caso, y que repercutirá en otros espacios. Al contrario, es decir, si no promueven el diálogo creará actitudes hostiles. Son los padres y madres, como señala Ana Tur, una "fuente primaria de adquisición de pautas y valores"<sup>211</sup>

Los padres ejercen su papel socializador, fundamentalmente, por dos vías de actuación: como modelos (atractivos y afectuosos) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo. La identificación con los padres a través de los lazos afectivos y de la convivencia se realiza en la educación familiar por medio de la imitación. Berge<sup>212</sup> afirma que: "se aprende compartiendo normas, comportamientos, salidas, distracciones, ..."

El adecuado desarrollo psicológico está condicionado por las pautas de comportamiento adulto en el proceso de interacción. Los tipos de interacción que tienen los padres están determinados por un conjunto de factores: la personalidad, las expectativas hacia los hijos e hijas, el nivel sociocultural<sup>213</sup>. Pero los estilos de comportamiento, es decir las prácticas educativas<sup>214</sup>, de madres y de padres en la relación con sus hijas e hijos, son distintas y tienen diferentes influencias sobre su desarrollo social y de la personalidad.

Jesús Palacios<sup>215</sup> postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por tres grupos de factores. Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad. Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel

---

<sup>211</sup> María V. del BARRIO, María Vicenta MESTRE ESCRIVÁ, Ana Tur PORCAR (2004): "Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente". *Ansiedad y Estrés*, 10(1); p. 75.

<sup>212</sup> ANDRÉ BERGE (1981): *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid: Narcea. Citado en Elisa LARRAÑAGA, Santiago YUBERO, Ana Rosa BODOQUE (2011): "Aspectos psicosociales del proceso de socialización: La familia como escenario de desarrollo". *BITS. Boletín Informativo de Trabajo Social*, 9, p. 27.

<sup>213</sup> María Cinta AGUADED GÓMEZ (2000): "La Participación de la familia en el desarrollo del lenguaje...". Op.cit., pp. 313-318.

<sup>214</sup> Susana TORÍO LÓPEZ; José Vicente PEÑA CALVO; Mercedes INDA CARO (2008): "Estilos de educación familiar". *Psicothema*. Vol. 20, 1; pp. 63-66.

<sup>215</sup> Jesús PALACIOS (1988): *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional. Citado por María Aurelia RAMÍREZ (2005): "Padres y desarrollo de los hijos: Practicas de crianza". *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2; pp. 167-177.



educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación, y expectativas de logro. Y un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico.

También, Musitu, Román y Gracia<sup>216</sup>, al considerar los factores que determinan los estilos de crianza, señalan los que contribuyen a una mejor practica educativa como: la estructura, el afecto, el control conductual, la comunicación, la transmisión de valores y los sistemas externos. Los cuatro primeros hacen referencia a las relaciones intrafamiliares o microsistémicas; las últimas se refieren a la dimensión social o ecológica. La posición dentro de un sistema más amplio explicará en gran medida la toma de postura y modos de actuación del grupo social que es la familia.

Las estrategias de socialización comienzan en la familia una vez se han establecido las relaciones afectivas o vínculos de apego entre los padres y los hijos, y tiene como uno de sus pilares fundamentales tales relaciones. Pero también implica la adopción por parte de los padres de comportamientos que suponen normas y restricciones a la conducta infantil, lo que provoca tensiones (Palacios y Moreno<sup>217</sup>; Rodrigo y Palacios<sup>218</sup>; Sorribes y García<sup>219</sup>). Un clima de afecto y apoyo, junto a una disciplina consistente, son dos dimensiones que delimitan las funciones familiares de desarrollo personal y socialización de sus miembros<sup>220</sup>.

---

<sup>216</sup> Gonzalo MUSITU OCHOA; José María ROMAN SÁNCHEZ y Enrique GRACIA FUSTER (1988): *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Labor. Barcelona. Citado por Diana K. MELO TARQUINO; Adriana P. FORERO MONTAÑA y Kelly V. MARÍN PASIVE (2015): "Prácticas de crianza y síntomas de internalización y externalización". *Intelectum*.

<sup>217</sup> Jesús PALACIOS. y Ma Carmen MORENO (1994): "Contexto familiar y desarrollo social". En María José RODRIGO (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis, pp. 157-188.

<sup>218</sup> María José RODRIGO y Jesús PALACIOS (1998): Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Ídem (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza, pp. 45-70.

<sup>219</sup> Susana SORRIBES MEMBRADO y Francisco. J. GARCÍA-BACETE (1996): Los estilos disciplinarios paternos. En Rosa Ana CLEMENTE ESTEBAN y Carlos HERNÁNDEZ BLASI (Eds.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Aljibe. Granada, pp. 151-170.

<sup>220</sup> Diana Baumrind (1971): "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monograph*, 4 ,1; p. 2; Adelina GIMENO (1999): *La Familia: el desafío a la diversidad*, Barcelona. Ariel.; Francisco LÓPEZ SÁNCHEZ (1998): "Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares", en María José RODRIGO y Jesús PALACIOS (Coords): *La familia y desarrollo humano*.

Padres y madres pueden diferir en cuatro dimensiones fundamentales: *el grado de control, la comunicación establecida, la exigencia de madurez y el afecto demostrado en la relación*<sup>221</sup>. Estas dimensiones generan una práctica educativa diferenciada que combinadas estas dimensiones podemos establecer tres tipos diferentes de comportamientos que ejercen padres y madres: autoritario, permisivo y democrático, aunque los patrones que se reproduzcan nunca sean puros. Maccoby y Martín<sup>222</sup> (1993) y Diana Baumrind<sup>223</sup>, señalan además el indiferente-negligente, combinando la dimensión de responsividad (grado en que responden los/as adultos/as a las demandas de sus hijos e hijas) y exigencia (grado en que los padres hacen demandas a sus hijos/as) y aportan cuatro estilos parentales: el estilo democrático en el que se mantiene una actitud responsiva a las demandas esperando que hijos/as respondan a las de los padres y madres; así, por un lado, los padres/madres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación, y por otro, establecen normas y límites. En segundo lugar el estilo autoritario, caracterizado por el uso de poder y el establecimiento de normas rígidas enfatizando la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad, y sin permitir a hijas e hijos hacer demandas ni participar; proporcionan poco afecto y es más probable que utilicen el castigo físico. En tercer lugar señalan, el estilo permisivo en que madres y padres son razonablemente responsivos pero evitan regular la conducta de sus hijos/as imponiendo pocas reglas y realizando pocas demandas, evitando la utilización del castigo, siendo tolerantes y concediendo gran libertad de acción; suelen ser, además, padres muy sensibles y cariñosos.

---

Madrid. Síntesis; María Ángeles MOLPECERES PASTOR, María Sol LILA Y Gonzalo MUSITU OCHOA (1994): "La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar", en Gonzalo MUSITU y Patricia ALLATT: *Psicosociología de la familia*. Valencia. Albatros. Citados/as en Antonia PICORNELL LUCAS (2011): *La Infancia en desamparo*. Valencia. Nau Llibres, p. 37.

<sup>221</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, escuela y Comunidad*. Op.cit., p. 59.

<sup>222</sup> Eleanor E. MACCOBY y John A. MARTIN (1983): "Socialization in the context of the family. Parent-child interaction". En Paul Henry MUSSEN y E. Mavis HETHERINGTON (Ed.): *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4. Socialization, personality, and social development. New York, Wiley. 1-101; citado por Alicia MUÑOZ SILVA (2005): "La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de Análisis relevantes para la intervención educativa y social". *Portularia*. Vol. V(2), pp. 147-163.

<sup>223</sup> Diana BAUMRIND (1973). "The development of instrumental competence through socialization." In Anne D. Pick (ed.): *Minnesota Symposia on child psychology*. Minneapolis. University of Minnesota Press. 7, pp. 3-46. Citado por María Aurelia RAMÍREZ (2005): *Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza*. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2; p. 171.

Por último, añaden el estilo negligente o indiferente, donde los padres y madres tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y sólo se preocupan de sus propios problemas proporcionando poco apoyo y afecto y estableciendo escasos límites de conducta.

La familia en su labor socializadora promueve la adquisición de patrones de responsabilidad, la evitación de riesgos y fracasos, y la generación de niveles de obediencia<sup>224</sup>. En los estudios realizados por Ignasi Vila<sup>225</sup> donde se relacionan los diferentes comportamientos de padres y madres<sup>226</sup>, y los efectos que producen en el desarrollo de sus hijos e hijas y se detecta como las madres y padres con estilo de comportamiento autoritario, que muestran alto nivel de control y bajo nivel de comunicación, producen efectos en sus hijas e hijos de timidez, pobre interiorización de valores, pocas expresiones de afecto, baja autoestima, y dependencia. Las madres y los padres de estilo permisivo (bajo control de exigencias y alta comunicación), promueven niñas y niños vitales y alegres, aunque con problemas para controlar sus impulsos y con poca asunción de responsabilidades, además de ser inmaduros y con baja autoestima. Por último, las madres y padres de estilo democrático (presentan niveles altos en todos los criterios), educan a niñas y niños con altos niveles de autocontrol, autoestima, y hábiles en las relaciones con los demás.

La familia influye en el desarrollo psicosocial y en el cognitivo, en función de la interacción de madres y padres con sus hijas e hijos. Diferentes investigaciones aportan información sobre los tipos posibles de interacción en cada caso. Son clásicos los estudios sobre el desarrollo psicosocial del niño/a en relación con el coeficiente intelectual y el tipo de inteligencia; por ejemplo, los del profesor Yela<sup>227</sup>.

---

<sup>224</sup> Victoria Eugenia CABRERA GARCÍA; Ivón Paola GUEVARA MARÍN y Fernando BARRERA CURREA. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología* 9(2); pp.115-126. Citado en Gloria Cecilia HENAO LÓPEZ, María Cristina GARCÍA VESGA (2009): "Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas". *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez –juventud*. 7(2); p. 787.

<sup>225</sup> Ignasi VILA (2000): "Aproximación a la educación Infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de Educación* (Ene-Abr), 22. (Revista electrónica).

<sup>226</sup> Entendemos el término "madre" y "padre" como tutores/as o figuras de referencia del/la niño/a.

<sup>227</sup> Mariano YELA GRANIZO (1987): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid. Editorial Pirámide.

El desarrollo cognitivo y el logro académico de los hijos e hijas se han relacionado con características de las familias, como el nivel socioeconómico y educativo de los padres y madres, las aspiraciones y expectativas educativas de los propios padres y hacia los hijos, la participación de los progenitores en las actividades académicas o sociales-culturales, el ambiente emocional, patrones y modelos de lenguaje y de comunicación y el conocimiento de las actividades escolares en la que sus hijos/as están implicados. Se adjunta la siguiente Tabla I sobre la calidad de las interacciones y desarrollo cognitivo elaborada por Ángel Alberto Valdés Cuervo<sup>228</sup>:

Tabla I. Calidad de la interacción familiar y desarrollo cognitivo

Indicadores de calidad del funcionamiento familiar	Implicaciones en el desarrollo cognitivo de los hijos
Nivel socioeconómico y educativo de los padres	Influyen en el desarrollo de habilidades de construcción gramatical, se asocian altamente con las posibilidades de mantener por mayor tiempo el vínculo escolar y con la disminución del fracaso académico
Aspiraciones y expectativas educativas de los padres hacia sí mismos y hacia sus hijos	Si los padres tienen expectativas altas, expresan apoyo y aliento a sus hijos; si además muestran interés por sus logros intelectuales, tienen hijos con altas aspiraciones educativas y ocupacionales  Afectan el logro y el comportamiento del hijo en la escuela, mejoran sustancialmente la autoestima y elevan las aspiraciones educativas de los hijos. Son factores predictores del ajuste escolar y el compromiso de los niños hacia la escuela
Participación de los padres en actividades académicas, sociales y culturales	Adquieren un autoconcepto más positivo y un sentimiento de confianza en sí mismos que les hará sentirse más competentes para emprender nuevas tareas y aprendizajes
Estilos de crianza de los padres	Tanto la crianza democrática como la autoritaria contribuyen al desempeño académico y el desarrollo cognitivo de los hijos, aunque esta influencia es más beneficiosa en las prácticas democráticas; además apuntan a que la crianza permisiva se relaciona con menores logros educativos en los hijos

En relación al análisis de la influencia de la familia sobre el desarrollo cognitivo; en concreto en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en el

---

<sup>228</sup> Ángel Alberto VALDÉS CUERVO (2007): *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familia*. México. Editorial El Manual Moderno, p. 114.

sistema familiar, Basil Bernstein (Londres, 1924-2000) apuntó en 1961 que las formas de la relación social actúan selectivamente sobre los significados que han de verbalizarse, los cuales, a su vez, influyen en las elecciones sintácticas y léxicas<sup>229</sup>. Este sociólogo señalaba la distinción de dos códigos lingüísticos: el código restringido-madres trabajadoras, caracterizado por enunciados verbales cortos, con un nivel conceptual relativamente bajo, y que manejan significados dependientes del contexto inmediato en que transcurre la comunicación, generalmente particularistas; y el código elaborado-madres clase media-alta, que se distingue por la extensión del mensaje, la complejidad de su sintaxis, y por el manejo de significados abstractos y descontextualizados, de carácter universal<sup>230</sup>.

Cuando en el lenguaje utilizado, en sus verbalizaciones, la familia propicia un mayor desarrollo de actividades representacionales en sus hijas e hijos, les obliga a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúa sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar inferencias y buscar alternativas en la solución de problemas<sup>231</sup>. Es lo que el psicólogo Irving Sigel<sup>232</sup> (Massachusetts, 1922-Princeton, 2006), pionero en trabajos sobre el desarrollo intelectual en la infancia, denomina *la teoría del distanciamiento*<sup>233</sup>. El concepto de distanciamiento<sup>234</sup> tiene que ver con el de descontextualización, en cuanto que obliga al niño/a a alejarse de lo inmediatamente presente para operar con ello. El distanciamiento más

---

<sup>229</sup> Basil BERNSTEIN (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Ediciones Morata, p. 207.

<sup>230</sup> Alan R. SADOVNIK (2001): "Basil Bernstein". *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, 4. DIC. UNESCO, p. 690.

<sup>231</sup> El pensamiento representacional es producto de la experiencia sociocultural. La interacción con los/as niños/as en relación con el contenido y la forma que el adulto usa en su comunicación influye en la competencia representacional del niño/a.

<sup>232</sup> Irving E. SIGEL (1997): "The distancing model underlying the development of representational competente". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 20, 2; pp. 13-29.

<sup>233</sup> La teoría del distanciamiento considera que el nivel de competencia cognitiva del niño/a, especialmente su habilidad representacional está influenciada por el hecho de que las madres y los padres asuman un punto de vista sobre el aprendizaje centrado en el niño/a, en el que éste adquiere conocimiento mediante el descubrimiento y la construcción activa, a través de las preguntas realizadas por sus progenitores, que le animan a dar un paso más. Irving E. SIGEL (1970) citado en Ignasi VILA (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación 26. Barcelona. Horsori Editorial, p. 68.

<sup>234</sup> Irving E. SIGEL (1997): "Modelo de Distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa." *Revista Infancia y Aprendizaje*, 78; pp. 13-29.

eficaz es el más ajustado a las posibilidades de comprensión y desarrollo de niñas y niños; además, en las investigaciones realizadas, las madres se adaptan a los niveles de competencia de sus hijos/as, al tiempo que mantienen cierto estilo literario<sup>235</sup>.

En relación a la clase social, Gladys Villarroel<sup>236</sup>, siguiendo a Broom y Selznick<sup>237</sup>, expone dos tipos de patrones de socialización familiar: la socialización represiva, orientada a la obediencia, y la socialización participatoria, a la participación. La socialización represiva se da generalmente en el estrato social bajo y se caracteriza por el énfasis que ponen los adultos sobre la obediencia, el respeto a la autoridad y a los controles externos, y cuando el niño/a no cumple las expectativas de los adultos/as, se emplean castigos. Por el contrario, cuando el niño/a responde a las expectativas adultas raramente es premiado. Es un patrón de socialización que enfatiza el castigo más que el premio a la conducta adecuada. El tipo de sistema de comunicación es cerrado, el adulto más que dialogar con el niño, ordena. Es una comunicación unilateral, donde se identifican mensajes verbales (con un código lingüístico restringido) y no verbales.

Esta socialización represiva se asocia, a una organización familiar en la que los miembros consiguen su cohesión y unidad a través de la complementariedad de los roles tradicionales. El padre es el proveedor y la madre ama de casa. La socialización consiste principalmente en la enseñanza de los roles y la transmisión de expectativas de conducta tradicionales. El sistema de relaciones preestablecidas han sido definidos y son complejos de cambiar.

La socialización participatoria es llevada a cabo por las familias de clase media y alta por lo general, y se caracteriza por exaltar los premios, que son de tipo simbólico más que material, ya que se refuerza la conducta apropiada en vez de castigar la conducta incorrecta. La socialización participatoria provee al niño de la libertad para probar cosas y explorar. Las

---

<sup>235</sup> María del Mar GONZÁLEZ (1997): "Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal". *Infancia y Aprendizaje*, 78; pp. 31-48.

<sup>236</sup> Gladys VILLARROEL (1990): *Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño*. Estudios Pedagógicos. Chile. Universidad Austral. En Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ (2007): Principales modelos de socialización familiar. Foro de Educación, 9; pp. 91-97.

<sup>237</sup> Leonard BROOM y Philip SELZNICK (1972): *Sociología*. México. Universal.

reglas sociales son construidas por el niño con la colaboración del adulto/a. La colaboración entre ambos asume la forma de diálogo y el código lingüístico utilizado es el código elaborado. Este tipo de socialización posibilita el desarrollo integral del niño y de la niña y genera una dinámica familiar en la que la cohesión se logra a través de las actividades conjuntas y el desarrollo de metas familiares comunes. Los roles tradicionales son modificados dependiendo de las habilidades e inclinaciones de sus miembros<sup>238</sup>.

Los padres y madres están destinados a actuar como agentes en la transmisión de las normas culturales y lo hacen introduciendo primero a sus hijos/as en la vida familiar. Cada familia tiene sus reglas, las que determinan la división del trabajo entre sus miembros, sus costumbres, el compartir de los recursos siendo un reflejo de la sociedad en la que forma parte <sup>239</sup>. Durante los años preescolares se han encontrado otras dimensiones de comportamiento de las madres y padres, relevantes para la maduración de sus hijas e hijos, como son: el uso del reforzamiento físico y verbal, la consulta para la toma de decisiones, la sensibilidad ante los deseos y sentimientos, etc.

### 3.2. La escuela como contexto socializador.

“El profesorado, por tanto, en vez de suministrar sólo conocimientos, tiene que ser el guía en la construcción de conocimientos del estudiante. Así nace la idea de un conocimiento construido y compartido” (De Puig)<sup>240</sup>.

#### **a) Definición de la escuela**

La escuela es una comunidad de aprendizaje<sup>241</sup> viva y dinámica<sup>242</sup>. Es la

---

<sup>238</sup> Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ (2007): “Principales modelos de socialización familiar”. *Foro de Educación*, 9; pp. 91-97.

<sup>239</sup> Heinz Rudolph SCHAFFER (2000): *El desarrollo social*. Op.cit., p. 255.

<sup>240</sup> Irene de PUIG y Angélica SÁTIRO (2000): *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Barcelona. Ediciones Octaedro, p. 12. Citado por Alirio SEVERO HERNÁNDEZ BUITRAGO, Luz Mireya HERNÁNDEZ PINEDA (2012): “Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños”. *Praxis & Saber*, Vol. 3, 6; p.145.

<sup>241</sup> Esta concepción del aprendizaje, formulada por vez primera por Ramón FLECHA (1997) y ampliada posteriormente por la Real Academia Española se basa en las

institución encargada de la transmisión de los conocimientos y valores de la cultura en la que se vive y, por tanto, de preparar a niñas y a niños para el desempeño adecuado del rol de personas adultas activas en las estructuras sociales establecidas. Es fundamental para afrontar cambios y adaptarse a ellos que la enseñanza fomente el aprendizaje autónomo y continuo<sup>243</sup>. La escuela se define como una institución para el aprendizaje básico de la niñez y también como instancia alternativa para la educación de la población adulta, así como dinamizadora de proyectos y programas comunitarios que integren la participación de las personas. Así la define la UNESCO:

“El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. [...] Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres –u otras personas encargadas de ellos– se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante”.<sup>244</sup>

---

aportaciones que sobre la interacción, el diálogo y la intersubjetividad propuso VYGOTSKY (1979, 1986), la influencia de la sociedad en la formación del individuo expuesta por MEAD (1973), la importancia de la interacción y la cultura en los procesos educativos evidenciada por BRUNER (1988), ROGOFF (1993) o WELLS (2001), la Teoría de la acción dialógica de Freire (1970, 1993), o la Teoría de la Acción Comunicativa de HABERMAS (1987) entre otros autores destacados. Desde esta perspectiva el aprendizaje adquiere un carácter sociocultural en el que están implicados mediante una acción conjunta y a través del diálogo y del consenso todos los actores participantes en el hecho educativo. En Xabier ITURBE GABIKAGOSEASKOA (2012): La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias Pedagógicas* 19, p. 46.

<sup>242</sup> Ramón FLECHA GARCÍA, Julián LAVADO MARTÍN, Presentación GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, et al. (2006): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, Barcelona. Grao, p. 9.

<sup>243</sup> Alejandro HERNÁNDEZ TRASOBARES; Raquel LACUESTA GILABERTE (2007): “Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica”. *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro*. Ayala Calvo J.C. y grupo de investigación FEDRA; p. 31.

<sup>244</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). Foro consultivo internacional sobre educación para todos. Recuperado de <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/Foro.PDF>; pp.



La escuela supone el primer contacto directo y continuo del niño/a con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático<sup>245</sup>, el aprendizaje de los principios de la regulación social<sup>246</sup> y de los conceptos de gobierno y democracia<sup>247</sup>, al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional<sup>248</sup>.

Fernández Enguita<sup>249</sup> apunta que la escuela no es un simple vehículo de transmisión y circulación de ideas, es también un escenario de prácticas sociales. La escuela<sup>250</sup> no solamente se pensó como una institución transmisora de conocimientos sino como un escenario de tensiones donde convergen la reproducción y la transformación social. Desde las teorías de la transformación, se reflexiona sobre la noción implícita del conflicto en las escuelas que proporciona un contexto de significación en la relación estudiante-docente<sup>251</sup>; sobre la puesta en marcha de iniciativas de resistencias sociales<sup>252</sup> y pedagógicas en contra de los elementos que

---

3-4. Citado en Andrea RAMÍREZ GONZÁLEZ (2015): "Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, 1; pp. 43-65.

<sup>245</sup> Nadia GARNEFSKI y Sjoukje OKMA (1996): "Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers". *Journal of Adolescence*, 19; pp. 503-512.

<sup>246</sup> Martha A. RUETER y Rand D. CONGER (1995): "Antecedents of parent-adolescent disagreements". *Journal of Marriage and the Family*, 57; pp. 435-448.

<sup>247</sup> Sue HOWARD y Judith GILL (2000): "The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship". *Cambridge Journal of Education*, 30 (3); pp. 355-378.

<sup>248</sup> Gonzalo MUSITU, David MORENO, y María MARTÍNEZ (2005): "La escuela como contexto socializador". En Libro de Ponencias del Congreso Ser Adolescente Hoy, 22, 23, 24 noviembre. FAD. Madrid, pp. 319-338.

<sup>249</sup> Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo Veintiuno. Citado por Desiderio de PAZ ABRIL (2006): *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Tesis doctoral dirigida por Josep María Masjuan. Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>250</sup> Óscar Gilberto HERNÁNDEZ SALAMANCA (2010): "El sentido de la escuela." *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 15, 46; pp. 945-967

<sup>251</sup> Paulo FREIRE (2007): *Educación como práctica de libertad*. México. Siglo XXI, pp. 16-17.

<sup>252</sup> Francisco DEL POZO SERRANO, Fernando GIL CANTERO (2013): "Conocimiento pedagógico y crisis social. Los efectos de la crisis en las prisiones, p.66. En Susana TORÍO LÓPEZ. Omar GARCÍA-PÉREZ, José Vicente PEÑA CALVO, Carmen María FERNÁNDEZ GARCÍA (Coords.): *Crisis Social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Seminario Interuniversitario de Pedagogía

fomenten la desigualdad social (Maclaren<sup>253</sup>; Ramos<sup>254</sup>, así como el rescate del profesorado como intelectuales capaces de producir y no sólo de reproducir conocimiento<sup>255</sup>. Desde esta perspectiva, la escuela cobra sentido en tanto se reivindica como una de las instituciones más adecuadas para resistir y revertir la constitución de sociedades injustas<sup>256</sup>.

## **b) Función y finalidad de la escuela**

El profesor Juan Delval, menciona cuatro funciones de la escuela<sup>257</sup>:

- La función educativa: Más allá de la transmisión de conocimientos y de la acumulación de datos, la escuela no debe renunciar a sus posibilidades de socialización en la adquisición de hábitos, establecimiento de normas sociales y de conducta, valores, actitudes, destrezas, habilidades comunicativas, etc.

- La función asistencial: Los niños y las niñas cada vez pasan más tiempo al cuidado de otras personas distintas de sus padres y la escuela proporciona actividades diversas además de seguridad y control de los pequeños: Comedores escolares, actividades extraescolares tras el horario lectivo, programas de admisión de alumnos y alumnas desde las siete de la mañana que ofrecen desayuno (...)

- La función de reproducción social: La escuela no es inocua ni imparcial. Todos los sistemas políticos y sociales articulan instrumentos ideologizantes que perpetúen los elementos esenciales de la cultura dominante, y supone

---

Social. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.

<sup>253</sup> Peter MACLAREN (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós, p. 47.

<sup>254</sup> Sara RAMOS ZAMORA; Francisco Javier PERICACHO GÓMEZ (2013): "Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: una propuesta metodológica". *Cabás*, 10; p. 145.

<sup>255</sup> Henry A. GIROUX (2001): "Los profesores como intelectuales." *Revista Docencia*. 15; pp.60-66.

<sup>256</sup> Manuel FERRAZ LORENZO (2012): "De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica". *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/4; pp. 1-16.

<sup>257</sup> Juan DELVAL (1991): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata. Citado en Luis PUMARES PUERTAS (2005): "Los mitos de la escuela". *Revista complutense de educación*, Vol. 16, 2; pp. 455-469.

un elemento para este fin<sup>258</sup>.

- Y por último, la función ritual: La escuela marca un antes y un después, constituye el referente entre etapas distintas a las que los escolares van accediendo, marcando el status de cada momento.

Las escuelas son definitivamente capaces de fomentar la reacción positiva y crear oportunidades para transformar las experiencias. Alfons Romero y Paco Abril<sup>259</sup> señalan a modo de conclusión en su estudio relacionado con la prevención de violencia en la escuela, que la escuela es un lugar seguro para la socialización y una fuente de apoyo. La escuela es algo más que el lugar para el aprendizaje, es un lugar para socializar con los compañeros/as, da la oportunidad para el fomento de la educación no formal, social y emocional, desarrollando las competencias y habilidades relacionales. Permite la coeducación, es decir, la creación de un ambiente escolar positivo, un clima de confianza y un lugar seguro para la socialización y el aprendizaje. La escuela es una fuente de apoyo que permite el clima escolar, las buenas relaciones, teniendo gran importancia el papel del profesorado como modelos, accesibles y de apoyo, y fomentando la necesidad de entrenamiento en habilidades sociales y emocionales.

### **c) Interacción Escuela-Desarrollo Afectivo-Educativo del niño o niña**

La escuela puede modificar y potenciar los efectos de la familia, de ahí la importancia de la cooperación familia-escuela en la etapa infantil. Es necesario que exista una comunicación bidireccional, fluida y estable entre madres, padres y profesorado; esta comunicación, y la implicación de los padres en el proceso educativo, va a contribuir a la unidad de criterios educativos, lo que facilitará la interiorización de patrones de conducta<sup>260</sup>. La tarea del profesorado es facilitar, motivar, guiar, ayudar en los procesos de

---

<sup>258</sup> Thomas S. POPKEWITZ (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori, pp. 19-20; y Michael W. APPLE (1987): *Educación y poder*. Madrid. Paidós /MEC.

<sup>259</sup> Alfons ROMERO, Paco ABRIL (2015): "Factores de resiliencia en jóvenes de familias violentas: el papel de la escuela en el fomento de las trayectorias resilientes." *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 28, pp. 106-125.

<sup>260</sup> Covadonga RUÍZ DE MIGUEL (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil". *Op.cit.*, pp. 289-304.

adquisición de conocimiento; también de sus habilidades de pensamiento y razonamiento, con preguntas que exigen y provocan la mejora de su comprensión y metacognición<sup>261</sup>.

El lenguaje constituye uno de los aspectos de mayor trascendencia en la definición de los contextos de desarrollo y, sin duda, de mayor repercusión; de ahí la responsabilidad de la familia y de la escuela. Sabiendo que el vocabulario, la estructura del discurso, y las mismas funciones que cumple el lenguaje en la escuela, son diferentes de lo que normalmente tienen lugar en la familia. En la escuela, el lenguaje se caracteriza por una fuerte tendencia a referirse a los objetos, a los fenómenos y a sus atributos, situándolos fuera de su contexto; además los temas de los que se hablan son radicalmente distintos. Mientras que la familia se encarga de transmitir conocimiento común, la escuela se ocupa principalmente de la transmisión del saber organizado, producto de la herencia cultural.

Para Emilia Ferreiro<sup>262</sup> "el papel de la educación inicial, no es enseñar formalmente el aprendizaje de la lectoescritura, sino propiciar un clima afectivo y cognoscitivo que facilite el aprendizaje una vez ingresado a la escuela"; lo interesante es ver la forma como se materializa este principio y como se ve reflejado en la acción educativa cumplida hasta ahora por los docentes. Porque la lectura no solo del texto escrito sino del mundo y sus relaciones, es el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno. Por eso la escuela debe convertirse en un lugar de convivencia donde los niños y niñas reciban incentivos de las personas adultas en un ambiente lúdico y recreativo. Para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos mediante la investigación y discusión, depende de que el profesor o profesora crea en la cooperación; y también debe haber aprendido a enseñar a interactuar, desarrollando habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción como en la participación de los niños y niñas<sup>263</sup>.

---

<sup>261</sup> Miguel Ángel OVALLE (2005): "Constructivismo en la Pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?". *Revista de Estudios Sociales*, 21; p. 38.

<sup>262</sup> Citada Emilia FERREIRO (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida*, 12. (3). En María CORREA DÍAZ (2009): "El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial." *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, pp. 89-98.

<sup>263</sup> Citado en Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2010): "Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta". *REIFOP*, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (28/03/2014); p. 267.

Para concluir este breve acercamiento se sintetizan algunas de las actividades que realizan en sus contextos sociales más habituales, es decir, la familia y la escuela, y el tipo de desarrollo cognitivo al que contribuyen:

- En la familia las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana. El contenido de las actividades suelen ser muy significativo en las edades infantiles, y sus consecuencias prácticas son inmediatas. Los aprendizajes suceden en estrecha relación con las personas que forman parte de su círculo más inmediato.
- La escuela, sin embargo, se caracteriza por la fuerte presencia de actividades descontextualizadas, espacialmente diseñadas y planificadas de acuerdo con una serie de fines y objetivos educativos. Los fines últimos de las actividades se proyectan hacia una realidad futura, y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo. La escuela no suele garantizar una relación estrecha con los aspectos más cercanos de la vida cotidiana del alumnado.



## CAPÍTULO 2:

### Construcción social del Género

#### Las herencias sociales

---

"Instruir a alguien (...) no es conseguir que guarde resultados en la mente. En cambio, es enseñarle a participar del proceso que hace posible el conocimiento. Conocer es un proceso, no un producto" Bruner.<sup>264</sup>

Nuestra perspectiva teórica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje es constructivista<sup>265</sup>; es decir, entendemos el aprendizaje como un proceso de *construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva*<sup>266</sup>, en el que éste se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo de un agente, que es responsable de guiar la construcción de significados.

En este capítulo introducimos la terminología relacionada con la perspectiva sociocultural, como marco de referencia a nuestro estudio. Niñas y niños se socializan<sup>267</sup> en el entorno donde aprenden a comportarse como las personas que les rodean, y a compartir el lenguaje, los hábitos y

---

<sup>264</sup> Jerome Seymour BRUNER (1966): "Hacia una teoría de la Instrucción". Cambridge, Mass. Belkapp Press. En W. CARR, S. KEMMIS (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.

<sup>265</sup> Se toma referente del constructivismo psicológico y del constructivismo social. Desde el primero el aprendizaje es un proceso en el cual el alumnado es un sujeto activo y responsable de sus aprendizajes, y el profesorado no opera como simple transmisor, sino que se convierte en un facilitador del aprendizaje de su alumnado. En tanto, desde el segundo, el conocimiento emerge de la práctica social y por ello es relativo; además de que la experiencia del mundo y de las personas es producto de los procesos sociales, porque el conocimiento es fruto de las interacciones de nuestra vida cotidiana que supone que el *conocimiento en la acción* se constituye como una experiencia del pensar y del hacer. De ahí que se argumente que *a largo de la vida se es un aprendiz permanente*. María Guadalupe GÓMEZ MALAGÓN, Lourdes LÓPEZ PÉREZ (2012): *Las competencias y los estilos de aprendizaje. En Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012 / coord. por Fernando GUERRA LÓPEZ, Rosa GARCÍA-RUIZ, Natalia GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Paula RENÉS ARELLANO, Ana CASTRO ZUBIZARRETA, pp. 3-4.

<sup>266</sup> César COLL, Javier ONRUBIA y Teresa MAURI (2008): "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de educación*, 346, p. 35.

<sup>267</sup> Alfonso LUQUE LOZANO (1991): "Habla espontánea en resolución de problemas". *Infancia y Aprendizaje*, 53; p. 60.

los recuerdos. El lenguaje adquirido será el instrumento<sup>268</sup> que les permita, no sólo una relación comunicativa, sino también de captación y organización de los conocimientos.

Se exponen los conceptos de mediación<sup>269</sup>, de lenguaje y de zona de desarrollo próximo, que nos acercan a la forma en la que el concepto género<sup>270</sup>, como constructo social, es adquirido por los niños/as desde las edades más tempranas. Posteriormente, se describen los conceptos de género, de identidad y de estereotipo, para realizar una aproximación a los estereotipos femeninos y masculinos adquiridos, y a cómo esto nos condiciona en la relación con otras personas y con uno/a mismo/a. Se describen, las diferentes clasificaciones de estereotipos, que nos ayudará para el análisis de nuestro material de estudio. Por último, realizaremos una descripción de las diferentes teorías sobre la adquisición de los estereotipos.

---

<sup>268</sup> El lenguaje es un instrumento fundamental para los aprendizajes del niño y la niña. En el primer ciclo, desde los primeros meses, se produce la aparición y el desarrollo del habla, conquista social por excelencia, y se insiste en su carácter comunicativo: hablamos para comunicarnos. No parece que se tenga que hacer nada especial para conseguir que los niños/as aprendan una lengua -o más de una. Sin embargo, los adultos, de una forma intuitiva, ofrecen un modelo adecuado para que el niño/a comprenda el habla, proporcionan un marco de actividades para que fluyan las primeras expresiones lingüísticas y construyen un sistema de soporte imprescindible. Montserrat BIGAS SALVADOR (2008): "El lenguaje oral en la Escuela Infantil". *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, p. 34.

<sup>269</sup> La intersubjetividad es la situación de colaboración entre el niño/a y adulto/a; existe según James WERTSCH cuando dos personas comparten la misma definición de la situación a la vez que son conscientes de que la están compartiendo. Se establece este espacio debido a la mediación semiótica, a través de los signos lingüísticos, es decir, a través del lenguaje. Un lenguaje que pueda ser entendido y comprendido por parte del niño/a, ya que por sí mismo el que lo emita el adulto/a no garantiza la intersubjetividad. Bárbara ROGOFF and James V. WERTSCH (Eds.): *Children's learning in the "Zone of proximal development"*. New Directions for Child Development, 23. San Francisco. Jossey-Bass, pp. 19-30; citados por PILAR HERRANZ YBARRA y Begoña DELGADO EGIDO (2012): *Psicología del desarrollo y de la Educación*. Vol. 1. *Psicología del desarrollo*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 51.

<sup>270</sup> El género como categoría social, identifica las diferencias entre sexo y género, es decir, diferencia e conjunto de características genotípicas y fenotípicas en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos, con el proceso de construcción social a través del cual se generan, reproducen y definen las características que socialmente se les atribuyen a lo masculino y lo femenino. Julia del Carmen CHÁVEZ CARAPIA (2006): *Género y trabajo Social*. Centro de Estudios de la Mujer. México. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 10.



## 1. Aproximación a la perspectiva sociocultural como marco de referencia. Mediación. Lenguaje. Zona de desarrollo próximo.

La perspectiva sociocultural está basada en la noción de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales<sup>271</sup>, que según el teórico Vygotsky (1934-1987) sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y los signos que actúan como mediadores<sup>272</sup>.

El enfoque histórico-cultural de la escuela rusa, hoy puesto de actualidad por Daniel, Cole y Wertsch, 2007<sup>273</sup>, concibe el desarrollo humano como una construcción social, histórica y cultural, que se realiza a través del andamiaje, el apoyo y la ayuda de los agentes sociales que enseñan el uso de los artefactos culturales a través de la realización de actividades compartidas<sup>274</sup>.

A continuación abordaremos la terminología relacionada con la perspectiva marco de nuestro estudio como es el concepto de mediación, lenguaje y zona de desarrollo próximo.

### 1.1. Introducción a la perspectiva sociocultural: la mediación

En la perspectiva sociocultural no se entienden los procesos psicológicos superiores sin el concepto de mediación, que implican, a su vez, mecanismos semióticos. Los procesos psicológicos superiores<sup>275</sup> están

---

<sup>271</sup> La palabra "social" tiene una gran importancia. Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso, al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo.

<sup>272</sup> James V. WERTSCH (1995): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Ediciones Paidós, pp. 32-34.

<sup>273</sup> Harry DANIELS, Michael COLE y James WERTSCH (Eds.) (2007): *Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge. Cambridge University Press.

<sup>274</sup> Moisés ESTEBAN GUITAR (2008): "Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas." *Fundamentos en humanidades*. Año IX, II; pp.7-23.

<sup>275</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (2007): "Lev S. VYGOTSKY: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación". En Jaume TRILLA BERNET (Coord.): *El legado pedagógico del S: XX para la escuela del S: XXI. Serie*

mediados por los signos y los símbolos, que son arbitrarios y convencionales por lo que sólo pueden ser incorporados desde las relaciones sociales. Éstos son además las herramientas psicológicas responsables de la mediación desde los procesos básicos a los superiores. Vygotsky define la *mediación* como “el vínculo o herramienta psicológica<sup>276</sup> a través de la cual lo social se convierte en individual. Dicho vínculo denominado signo es un utensilio que media la relación del hombre con los demás y consigo mismo, y es el análisis de éste, el único método adecuado para investigar la conciencia humana”.

El concepto de *signo* aparece como fundamental, y es utilizado con el sentido de poseedor de significado. Un *signo*, para Vygotsky<sup>277</sup>, es un instrumento usado para fines sociales que influye primero en los demás y posteriormente en uno/a mismo/a; es decir, en un primer momento tiene una función social que posteriormente se interioriza<sup>278</sup>.

Al tratar los orígenes de los procesos psicológicos superiores citamos la ley genética general del desarrollo cultural, la cual formula que “cualquier función<sup>279</sup>, presente en el desarrollo cultural del niño/a, aparece dos veces, o en dos planos distintos”. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico (interpsicológico-intrapsicológico)<sup>280</sup>. Esto es lo denominado como internalización. La actividad externa, en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno, teniendo en cuenta que los procesos psicológicos superiores internalizados no se

---

*fundamentos de la educación*, 159. Barcelona. Editorial Grao, p. 219.

<sup>276</sup> L.S. VYGOTSKY (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, p.94. En Pilar HERRANZ YBARRA y Begoña DELGADO EGIDO (2012): *Psicología del desarrollo y de la Educación*. Vol. 1. Psicología del desarrollo. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 50.

<sup>277</sup> James V. WERTSCH (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Op. Cit., p. 97.

<sup>278</sup> “El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica”, citado en Manuel ESTEBAN ALBERT, Juan SÁEZ CARRERAS (Coords.) (2013): *Pensadores de ayer para problemas de hoy: Teóricos de las ciencias sociales*. Barcelona. Editorial UOC, pp. 87.

<sup>279</sup> Fernando GABUCIO CEREZO (Coord.) (2011): *Psicología del pensamiento*. Barcelona. Editorial UOC, p. 283.

<sup>280</sup> James V. WERTSCH (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Op. Cit., p. 77.

conciben como meras copias de procesos externos interpsicológicos<sup>281</sup>.

Wertsch <sup>282</sup> dice que “el mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas (...) su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación); en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social.”

## 1.2. El lenguaje como herramienta cultural

Para Vygotsky un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta de otra persona como de la propia. Como ejemplo de herramientas psicológicas y de sus sistemas complejos pueden servir: el lenguaje, varios sistemas para contar, técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; trabajos sobre arte; escritos; esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos.

El lenguaje como intermediario, resalta como herramienta cultural<sup>283</sup>. Este permite “trascender del tiempo y el espacio, lo que hace posible fijar metas desligadas de determinantes inmediatos <sup>284</sup>.” “A su vez, el pensamiento <sup>285</sup> está determinado por el lenguaje y por la experiencia sociocultural del niño/a, ya que el lenguaje es el acceso del hombre a su mundo, que no es considerado inmediato al necesitar la mediación para descifrar su sentido<sup>286</sup>”. La relación del pensamiento con el habla es un

---

<sup>281</sup> Recordar el concepto de imaginación citado anteriormente.

<sup>282</sup> James V. WERTSCH (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Op. Cit., p. 82.

<sup>283</sup> James V. WERTSCH (1995): Ibídem, pp. 84-96.

<sup>284</sup> Alfonso LUQUE LOZANO (1991): “Habla espontánea en resolución de problemas”. *Infancia y Aprendizaje*. 53, p. 61.

<sup>285</sup> Todas las funciones mentales superiores únicas en los seres humanos surgen de la colaboración en las actividades sociales. Tras aparecer en el espacio social se convierten en procesos mentales internos. Para Vygotsky la relación entre personas está mediada por lo que él llama la herramienta de la mente o símbolos. Éstos son internalizados mediante la apropiación. Sonia N. SUAZO DÍAZ (2006): *Inteligencias Múltiples*. Universidad de Puerto Rico. La Editorial, p. 34.

<sup>286</sup> Jesús MARTÍN BARBERO (2003): *La Educación desde la comunicación*.

proceso, un conocimiento continuo, del pensamiento o la palabra y de la palabra al pensamiento<sup>287</sup>.

En definitiva, las herramientas no sólo facilitan la función psicológica, sino que transforman el funcionamiento mental. El desarrollo no es entendido como incrementos cuantitativos, sino en términos de transformaciones cualitativas fundamentales, o revoluciones asociadas a cambios en las herramientas. Las herramientas psicológicas, por su naturaleza, son sociales, no orgánicas ni individuales; son el producto de la evolución sociocultural. No son inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la interacción del individuo con la naturaleza, y tampoco se heredan. Los individuos tienen acceso a las herramientas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural; y se apropian de esos instrumentos en la mediación permitiéndole romper con la inmediatez<sup>288</sup> de los sucesos que están produciéndose. La persona no sólo se adapta, sino que aporta su unicidad para el desarrollo social en general, su comprensión del entorno es guiada por el lenguaje y sentida subjetivamente teniendo parte de significado individual y parte colectivo que otorgamos a las experiencias vividas<sup>289</sup>.

### 1.3. Zona de desarrollo próximo (ZDP): la predicción del desarrollo.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) define la Zona de Desarrollo Próximo como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz<sup>290</sup>".

---

Enciclopedia latino-americana de sociocultural y comunicación. Bogotá, Grupo Editorial NORMA, pp. 32-33.

<sup>287</sup> José A. TELLEZ MUÑOZ (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid, Ed. Dykinson, p. 202.

<sup>288</sup> José A. TELLEZ MUÑOZ (2005): *Ibídem*, p. 126.

<sup>289</sup> Javier LUNA (2008): *Complejidad en educación*. Valencia. Nau Llibres, p. 106.

<sup>290</sup> Lev Semionovitch VYGOTSKY (2000): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Crítica, p. 133.

Vygotsky propuso este término para definir el momento en el que la guía del adulto/a tiene más probabilidades de ser eficaz. Los límites están determinados por la distancia que existe entre lo que los/as niños/as pueden hacer por sí mismos y lo que logran hacer cuando son acompañados por una persona con mayor conocimiento<sup>291</sup>. El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>292</sup>, muestra el componente de predicción del desarrollo del niño/a olvidando el enfoque en el que se evaluaban exclusivamente los logros conseguidos en la infancia, no los posteriores. Este cambio de perspectiva, permite examinar aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en pleno proceso de maduración; funciones que madurarán mañana y que se hallan en estado potencial.

Es por tanto la *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>293</sup> la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel más elevado de desarrollo potencial<sup>294</sup>. En la Zona de Desarrollo Próximo hay una interacción, en el que la intervención y la mediación interpersonal de personas más expertas pueden favorecer a quien aprende en su funcionamiento interpsicológico que va más allá de su funcionamiento intrapsicológico<sup>295</sup>. En esta línea Miguel Ángel Ovalle, refiere que lo que se busca en cada estudiante es generar un aprendizaje significativo a partir de experiencias que combinen adecuadamente conocimientos previos y nuevos, para asegurar el aprendizaje autónomo<sup>296</sup>.

Por otra parte, Vygotsky apunta el constructo de instrucción. La instrucción crea la *Zona de Desarrollo Próximo*, determinado conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño/a (que puede operar solamente dentro de

---

<sup>291</sup> H. Rudolph SCHAFFER (2000): *Desarrollo Social*. Op.cit., p. 290.

<sup>292</sup> Lev Semionovitch VIGOTSKY (2000): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Op.cit., p. 133.

<sup>293</sup> Ignasi VILA MENDIBURU (1998): *Familia, escuela y Comunidad*. Op.cit., p.17; Vila define la ZDP como " La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver con independencia un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

<sup>294</sup> En el aprendizaje hemos de tener en cuenta la guía del/la adulto/a o la colaboración con los iguales más capacitado en la adquisición de conocimientos.

<sup>295</sup> César COLL, Javier ONRUBIA y Teresa MAURI (2008): "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". Op.cit., p. 37.

<sup>296</sup> Miguel Ángel OVALLE (2005): "Constructivismo en la Pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?". *Revista de Estudios Sociales*, 21; pp. 38-39.

ciertos límites, fijados por el estado del desarrollo y sus posibilidades intelectuales), y la forma de instrucción implicada. La instrucción en la Zona de Desarrollo Próximo aviva la actividad, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos. Estos son sólo posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al/la niño/a y en la colaboración con sus compañeros/as, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño/a. La instrucción es positiva cuando va más allá del desarrollo<sup>297</sup> ya alcanzado, porque *despierta* aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración. Es la Zona de Desarrollo Próximo una región dinámica que permite el paso desde el nivel interpsicológico al nivel intrapsicológico, y puede también, ejecutarse a través de la interacción cooperativa entre compañeros, entre iguales<sup>298</sup>.

Este término recupera la importancia de las/los mediadores, como la familia y la escuela; y de cómo las mediaciones influyen en el desarrollo cognitivo de la niña y del niño. Junto a esto, se puede analizar en el proceso, si su nivel de instrucción es positivo, y si influye en él el estilo de aprendizaje utilizado. Vygotsky apunta en *Thinking and speech* (1934/1987); que la enseñanza sólo es útil cuando va por delante del desarrollo haciendo que el niño/a realice actividades que le obliguen a superarse a sí mismo/a<sup>299</sup>.

Desde esta perspectiva, y para finalizar, apuntamos como el cuento actúa por sí mismo como andamiaje introduciendo al alumnado en la *Zona de Desarrollo Próximo*. La contribución de la metáfora en las narraciones tiene importantes aplicaciones para el desarrollo del aprendizaje. Ocurre que la propensión natural hacia la imagen mental en su razonamiento no es paralela a una facilidad para la imagen verbal, ésta toma su tiempo para desarrollarse. A partir de que los niños y niñas son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, desarrollan ideas sofisticadas y abstractas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que desarrollen esta capacidad.

---

<sup>297</sup> Carlos Alberto JIMÉNEZ VÉLEZ (2008): *El juego, Nuevas miradas desde la Neuropedagogía*. Bogotá. Aula Abierta Magisterio, p. 75.

<sup>298</sup> Cristóbal SUÁREZ GUERRERO (2004): "La Zona De Desarrollo Próximo, La Categoría Pedagógica Para El Análisis De La Interacción En Contextos De Virtualidad." *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 24; pp. 5-10.

<sup>299</sup> Gorden WELLS (2001): *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona. Paidós, pp. 212-213.

El relato tradicional contiene en su estructura un equivalente metafórico del andamiaje que un adulto/a provee mientras lee con el niño/a, llegando a lograr con su ayuda más que manejándolo él solo<sup>300</sup>. La instrucción positiva supone un avance en su desarrollo, aumentando el crecimiento a través del funcionamiento intrapsicológico, ayudando a los niños y niñas a personalizar los contenidos de la narración entretejiéndose con su propia experiencia<sup>301</sup>.

## 2. Identidad de Género.

### Descripción del concepto. Estereotipos.

"No se nace sino que se deviene mujer"  
Simone de Beauvoir<sup>302</sup>

No se nace siendo una mujer, siendo amable, formal o educada<sup>303</sup>. Es la sociedad<sup>304</sup> en la que nacemos la que determina muchas pautas de nuestro comportamiento. Se deviene mujer desde que nacemos, al igual que se deviene hombre, siendo imprescindible para nuestra socialización en el marco en el cual vivimos y nos desarrollamos.

Pero, ¿es imprescindible definirse dentro de patrones sociales estrictos, dentro de un corsé inmutable y permanente? ¿Qué es lo que nos hace enseñar reglas o normas? ¿Qué nos hace aprender la imposibilidad, o al menos la dificultad, de actuar, de ser de otra manera? ¿Es una necesidad de supervivencia el aprendizaje de pautas inmutables? ¿Cómo se cambia?

---

<sup>300</sup> Javier GONZÁLEZ GARCÍA (2010): "Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta". *REIFOP*, 13 (4); p 267. Consultada en 28/03/2014.

<sup>301</sup> Susana Estela ORTEGA DE HOCEVAR (2009): "Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva". En Silvia Nora ITKIN (Comp.): *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*. Colección La Educación en los Primeros años (0-5). Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, p. 11.

<sup>302</sup> Simone DE BEAUVOIR ([1949] 1998) *El Segundo sexo*. Vol. II. Colección feminismos. Madrid. Cátedra, p. 13.

<sup>303</sup> Verena STOLKE (2004): "La mujer es puro cuento: la cultura del género". *Estudios Feministas*, 12 (2); pp. 77-105.

<sup>304</sup> Entendiendo sociedad en su definición más amplia, es decir sociedad es el país, la comunidad, la familia y los/as amigos/as que interaccionan con nosotros/as.

¿Cómo se deviene en una mujer o en un hombre diferente? El sociólogo y psicólogo estadounidense William Isaac Thomas (1963-1947), afirmaba que si los individuos definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias; es decir que la realidad de las consecuencias no deriva de la realidad de los antecedentes, sino de la capacidad creativa o credencial de sus actantes<sup>305</sup>.

Es la literatura infantil una herramienta poderosa para adoctrinar<sup>306</sup>, ya que supone una de las primeras herramientas culturales con los que niños y niñas entran en contacto; y en la que el adulto o adulta pueden acompañarlo, impulsándola (Zona de Desarrollo Próximo)<sup>307</sup>.

Uno de los aspectos en los que la literatura infantil tiene mayor influencia es en el aprendizaje de los roles sexuales. Margery Hourihan<sup>308</sup> sostiene que estos textos se basan en un conjunto de oposiciones binarias, entre las que destacan las siguientes: civilización/barbarie, razón/naturaleza, orden/caos, hombre/mujer, amo/esclavo, prevaleciendo siempre el primer término sobre el segundo.

En el marco de esta realidad, es imprescindible referirse a la identidad de género y a la definición y adquisición de estereotipos, pasando de este modo al segundo bloque conceptual de nuestra investigación.

## 2.1. Descripción del concepto de Género y otros asociados

“La masculinidad y la femineidad no son propiedades inherentes de los individuos, aunque sí son propiedad inherente o estructurales de nuestra sociedad, esto es, surgen

---

<sup>305</sup> William Isaac THOMAS; Dorothy S. THOMAS (1928): *The Child in América: Behavior Problems and Programs*. Citado por Juan Luís PINTOS (2005): “Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales”. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Maracaibo. V. 10, 29; pp. 39-40.

<sup>306</sup> Beatriz CAMAÑO ALEGRE (2007): “Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún”. *AnMal Electrónica*, 23; pp. 33-59.

<sup>307</sup> Silvia PALOU VICENS (2008): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona. Grao, pp. 56-57.

<sup>308</sup> Margery HOURIHAN (1997): *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York, Routledge, pp. 15-17.



de la acción y al mismo tiempo, la condicionan". B. Davies<sup>309</sup>.

El concepto género no es igual a mujer, no es permanente, no nos es dado genéticamente ni debe ser aceptado irremediamente. El género es la construcción psicosocial del sexo como recoge Victoria Sau Sánchez<sup>310</sup>, refiriéndose a las conductas, características y actitudes que se consideran masculinas o femeninas y que pueden manifestar variaciones de una cultura a otra y de un periodo histórico a otro<sup>311</sup>. Es, como apunta Consuelo Flecha<sup>312</sup>, una construcción simbólica de las personas, que permite definir su identidad y organizar la realidad que les rodea. Se establecen dos únicas y confrontadas categorías de lo que es ser hombre y mujer, limitadas por cada sociedad, cada cultura y cada época, estableciéndose un sistema de relaciones entre ambos sexos y la carga sociocultural que ordena los espacios, los tiempos y los roles. La construcción del género en una sociedad tiene un carácter dinámico dentro del proceso social, político, económico y cultural de cada contexto histórico, y es posible construirlo nuevamente, con significados, organizaciones y roles diferentes, a través de su de-construcción<sup>313</sup>.

El concepto de de-construcción, recurriendo al profesor y pedagogo Paulo Freire<sup>314</sup> (1921-1997), está unido a la lucha por desnaturalizar los procesos históricos para descubrir que la persona es portadora de una palabra propia que rompe con la engañosa inmediatez empírica a la que las palabras se refieren y se propone pasar por la objetivación que mediatiza y distancia haciendo posible un espacio de admiración y reflexión, siendo las palabras

---

<sup>309</sup> Brownyn DAVIES (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Valencia. Editorial Cátedra, p. 36.

<sup>310</sup> María JAYME; Victoria SAU SÁNCHEZ (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Icaria Editorial. Barcelona. Fundamentos 92, p. 210.

<sup>311</sup> Alicia H.PULEO (2007): "Introducción al concepto de género". En Juan F. PLAZA y Carmen DELGADO (Eds.): *Género y comunicación*. Madrid. Editorial Fundamentos, p. 13.

<sup>312</sup> Consuelo FLECHA GARCÍA (2005): "La categoría género en los estudios feministas". En Isabel TORRES RAMÍREZ (coord.): *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid. Editorial Narcea, p. 38.

<sup>313</sup> Rosario Cinta CARRASCO TRISTANCHO; Ana Patricia CUBILLO GUEVARA (2004): *Género y desarrollo local*. Material didáctico para Agentes de Igualdad. Instituto de la Mujer. Andalucía, pp. 16-17.

<sup>314</sup> Paulo FREIRE (1970): *Pedagogía del oprimido*. En Jesús MARTÍN BARBERO (2003): *La educación desde la comunicación*. Bogotá. NORMA, pp. 40-43.

transformadas finalizando con un proceso de auto-implicación. Para Butler<sup>315</sup> “deconstruir el sujeto del feminismo” no es, censurar su uso, sino, liberar el término hacia un futuro con múltiples significaciones, emanciparlo y darle un rol como un sitio donde significados imprevistos puedan existir. Deconstruir no es negar o descartar, sino cuestionar.

No existe una definición normativa y unívoca de género, escribe Aurelia Martín, al ser un concepto en plena ebullición teórica<sup>316</sup>. Para el abordaje del concepto de género rescatamos el análisis de esta autora que se remonta al contexto sociocultural en el que surge y evoluciona el término, desde el filósofo Poulain De La Barre<sup>317</sup> que liga las diferencias entre hombres y mujeres a factores culturales e imagina un mundo futuro en que las mujeres compartan con los hombres puestos de decisión, afirmando que es necesario analizar la cuestión de la diferencia de sexos renunciando a lo que otros han dicho; pasando por Olympe De Gouges que inicia su Declaración de los Derechos de la Mujer y de la ciudadana de 1790, y Mary Wollstonecraft, deteniéndose en Margaret Mead y Simone De Beauvoir como autoras claves para el surgimiento de la categoría de género. Ana de Miguel<sup>318</sup> afirma que en la Ilustración se encuentran los orígenes de la Sociología del Género.

Pero va a ser en la década de los ochenta del pasado siglo cuando se denuncie la identificación de sexo-biológico con género-social. Entendiendo sexo como las características anatómicas de los cuerpos, incluida la genitalidad, las características morfológicas del aparato reproductor, y aspectos tales como las diferencias hormonales y cromosómicas, y reconociendo dos sexos: hombres y mujeres, que se consideraban universales. Y, denominando género, a una creación exclusivamente social: lo que las representaciones colectivas interpretaban como ser socialmente un hombre o una mujer; es decir, el conjunto de atributos que se asociarían

---

<sup>315</sup> Judith BUTLER (1995): “Contingent Foundations”. In Scyla BONHABIT, Judith BUTLER, Drucilla CORNELL, Nancy FRASER (Eds.): *Feminist Contentions*. New York. Rutledge. Citado por Nancy FRASER (2015): *Pensar la justicia social hoy*. Roma. Gregorian Biblival BookShop, pp. 234-235.

<sup>316</sup> Aurelia MARTIN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid. Ediciones Cátedra, pp. 37-44.

<sup>317</sup> Citado por Alicia H. PULEO (2007): “Introducción al concepto de género”. Op.cit., p. 14.

<sup>318</sup> Ana DE MIGUEL (1999): “La Sociología olvidada: género y socialización en el desarrollo de la perspectiva sociológica”. *Política y Sociedad*, 32, Género y Ciencias Sociales. Revista de la Universidad Complutense, pp. 161-172.

a cada categoría biológica en una determinada cultura; por lo tanto, la construcción cultural de lo masculino y lo femenino.

Autoras como Simone de Beauvoir<sup>319</sup> describen el pensamiento binario respecto al género en las sociedades occidentales, con el siguiente párrafo:

“En realidad basta pasearse con los ojos abiertos para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos en los que la vestimenta, el rostro, el cuerpo, la sonrisa, la actitud, los intereses, las ocupaciones son claramente diferentes; quizá estas diferencias sean superficiales, quizá estén destinadas a desaparecer. Lo que está claro es que de momento existen con una evidencia deslumbradora”.

En esta misma línea, Marina Castañeda<sup>320</sup>, afirma:

“El enemigo a vencer no es la masculinidad sino cierta definición de la masculinidad y, por ende, de la feminidad. El problema no es el hombre sino la oposición radical entre lo masculino y lo femenino. Esta oposición daña a hombres y mujeres, a niños y niñas por igual. El machismo corroe todos los vínculos, afecta todas las decisiones y limita el potencial de todos los miembros de nuestra sociedad”.

En su artículo “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, Joan Scott, historiadora y feminista, realiza aportaciones sobre el género y su uso en la historia criticando el androcentrismo imperante en la historiografía, además de definir el término de género aludiendo a la necesidad de elaborar una “historia del género”. Scott plantea la necesidad de diferenciar a hombres y a mujeres dentro de la concepción de clase social trabajadora especificando la diversidad de sus experiencias a través de un análisis de género. La categoría género ayuda a entender lo femenino como una construcción social y cultural que cambia con el tiempo y según los lugares<sup>321</sup>. Para esta autora el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones de poder<sup>322</sup>.

---

<sup>319</sup> Simone DE BEAUVOIR (2000): *El segundo sexo*, 2 Vols. Op.cit., p. 13.

<sup>320</sup> Marina CASTAÑEDA (2002): *El machismo invisible*. México. Grijalbo, p. 28.

<sup>321</sup> Rosa María CID LÓPEZ (2006): “Joan Scott y la Historia de las mujeres en España. El caso de los estudios sobre la antigüedad”. En Cristina BORDERÍAS (ed.): *Joan Scott y las Políticas de la Historia*. Madrid. Icaria, pp. 63-65.

<sup>322</sup> Joan W. SCOTT (1990): “El género: una categoría útil para el análisis científico”; en Mary Josephine NASH y James S. AMELANG (eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia. Universidad de Valencia, pp. 23-58.

El género como concepto se ha ido perfilando, Lourdes Benería lo definió como:

"El conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. Hombres y mujeres han sido ubicados en forma distinta en cuanto a la relación género/naturaleza, mientras el hombre ha sido asociado con la vida pública y la masculinidad, a las mujeres se les ha asociado con la naturaleza"<sup>323</sup>.

Dolors Comas ofrece una definición que va más allá de la concepción binaria. La noción de género se refiere al conjunto de contenidos, o de significados, que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales; es la conceptualización de cada sociedad de lo masculino y lo femenino. Carlos Lomas apunta:

"Entendemos por género el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos vinculados al sexo de las personas. En lingüística, el concepto de género tiene un significado asociado al sistema de clasificación gramatical de las palabras que hace posible la concordancia, sin embargo en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer)"<sup>324</sup>.

La antropóloga inglesa Henrietta Moore<sup>325</sup> postula que el concepto de género, al igual que el concepto de "acción humana" o de "sociedad", no puede quedar al margen del estudio de las sociedades humanas. Porque la antropología se enfrenta al estudio de la cuestión de las "diferencias sexuales" o de género, en forma de relación, en cómo se definen los hombres en relación a las mujeres y viceversa; esta relación entre los miembros de uno y de otro sexo varía de sociedad en sociedad. El género se toma como categoría, según apuntábamos anteriormente, usado para

---

<sup>323</sup> Lourdes BENERÍA (1999): "Mercados Globales, género y el hombre de Davos". *La Ventana*, 10; p.25. En Cristina CARRASCO (ed.) (2003): *Mujeres y Economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*. 147. Barcelona. Icaria, pp. 399-425.

<sup>324</sup> Carlos LOMAS (2005): "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres". *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 18; pp. 259-278.

<sup>325</sup> Henrietta L. MOORE (1999): *Antropología y Feminismo*. Colección Feminismos. Madrid. Ediciones Cátedra, p. 18. (2004<sup>4</sup>)

referirse tanto a lo masculino como a lo femenino, a la construcción social de estas dos categorías, y a la relación entre ellas, además la construcción de género puede variar de una cultura a otra.

Paulatinamente se produce una ruptura con la heteronormatividad, al surgir discursos que denuncian que el género invisibiliza las prácticas y orientaciones sexuales. Y se inicia un replanteamiento de las teorías, cuya meta es tener en cuenta cómo afectan las sexualidades no normativas a la construcción del género. Las investigaciones antropológicas han demostrado que existen sociedades que reconocen más de dos sexos y, por tanto, más de dos géneros; es decir, que las culturas construyen los sistemas sexo/género de diferentes formas, y que no siempre dividen a la humanidad en hombres y mujeres<sup>326</sup>.

Tras la descripción realizada del concepto género, hemos de abordar la emergencia de nuevos marcos teóricos y modelos de análisis que complejizan la definición de una identidad sexo-género común a todas las mujeres, y cuestionan los constructos teóricos propuestos. ¿Es la sexualidad un dato natural? Una nueva línea en estos análisis plantea la sociologización e historización de la sexualidad. Cada cultura elabora, impone a sus miembros, además de unas concepciones sobre lo que sus cuerpos sexuados encierran, unas técnicas a través de las cuales aprenden a utilizarlos, a pensar en su identidad y a desarrollar una conducta social adecuada.

Los estudios y debates relacionados con esta aportación cuestionan el paradigma de una identidad esencializada, rechazando las definiciones dominantes de lo masculino y lo femenino, hasta desembocar en la denominada teoría Queer que rechaza la idea de que existan identidades de género prefijadas. Aboga, desde esta posición, por considerar la identidad sexual como una performance narrativa a través de la cual se va construyendo la subjetividad, inestable y multifacética y, por consiguiente, en constante elaboración<sup>327</sup>.

Aurelia Martín Casares (2006) manifiesta que las diferentes formas de

---

<sup>326</sup> Aurelia MARTÍN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Op.cit., pp. 66-68.

<sup>327</sup> Lourdes MENDEZ y Carmen MOZO (1999): "Cuerpos, géneros, sexualidades: encrucijadas teóricas y políticas". Actas del VIII Congreso de Antropología 20-24 septiembre. Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Santiago de Compostela, pp. 83-93.

construir la *identidad personal* derivan de las normas sociales que nos dictan qué rasgos y comportamientos debemos potenciar y cuáles debemos eliminar. Con el concepto de identidad sexuada<sup>328</sup> o identidad de género se investiga la construcción psicológica de la persona según su asignación de género-sexo (No ha de ser confundido con la noción de identidad sexual, que alude a la orientación heterosexual, bisexual u homosexual del individuo). El mero hecho de ser conscientes de que la identidad se construye<sup>329</sup> conforme a los criterios sociales, incluso aunque la persona opte por seguir los cánones mayoritarios, supone un avance en el crecimiento personal e implica un menor grado de discriminación hacia otras personas que decidan revelarse contra el sistema de género imperante. Cada mujer piensa, siente y actúa según las formas en las que lo hacen quienes la rodean y con quienes, continuamente, se interrelaciona. Por esta razón, decía Husserl<sup>330</sup> que “la realidad cuerpo corporal expresa una regulación intersubjetiva”, o Sartre<sup>331</sup> señalaba que “soy algo que no he elegido ser”; y que «el cuerpo-para-el-otro es el cuerpo-para-nosotros”.

La identidad femenina y masculina se conforma, por tanto, a través de las características corporales de hombres y mujeres, desde condiciones complementarias y opuestas, en un sistema de clasificación que, partiendo de las unas diferencias sexuales, se reflejan en la construcción de lo que corresponde a cada sexo. Así, la identidad femenina está vinculada al rol reproductivo, en el que no sólo se le atribuye el hecho real de la gestación, sino también el papel social del cuidado, la responsabilidad de la estabilidad familiar y todas las tareas asociadas a este rol reproductivo; actividades que las mujeres desempeñan en la esfera de lo privado. Las mujeres, son además representadas en esta identidad como una sola persona, como un ser único e idéntico sin tener en cuenta que las personas somos diferentes por el hecho de nacer en lugares diferentes, estamentos sociales distintos, pertenecer a grupos de edad, políticos o religiosos diversos. No existe una

---

<sup>328</sup> Alicia H. PULEO (2007): “Introducción al concepto de género”. Op.cit., p. 20.

<sup>329</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): “Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos.” *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 9. (Ejemplar dedicado a: Género, Conflicto y Construcción de la Paz. Reflexiones y Propuestas / coord. por Eva ESPINAR RUIZ, Eloísa NOS ALDÁS), pp. 107-120.

<sup>330</sup> Edmund HUSSERL (1997): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, II. México. UNAM, p. 329.

<sup>331</sup> Jean-Paul SARTRE: (1989): *El ser y la nada*. Madrid. Alianza Universidad, p. 380.

identidad única con la cual identificarse como mujer. Y, ¿esta singularidad de la identidad femenina aparece reflejada en la literatura infantil?

A lo que hay que añadir que en la identidad femenina la afectividad es construida en torno a otras personas; a las mujeres se nos educa como seres sin límites entre el yo y los/as otros/as, lo que produce situaciones de dependencia sentimental hacia cada miembro de la familia; un no desarrollo del yo que produce una baja autoestima, un no conocimiento del yo y de sus posibilidades, un no cultivo de intereses personales, propios, que compitan con las personas de su entorno...hace que se limite su capacidad como seres autónomos, pues duermen a la espera de su príncipe azul.

Por el contrario, el espacio asignado al sexo masculino es el público, que es el espacio del reconocimiento social y económico, y donde se ejerce el poder. El poder es el eje a través del cual se define la identidad masculina. Existen muchas formas de ser hombres, y éstas son más o menos valoradas, en función de la sociedad en la cual se encuentren, pero siempre por encima de las femeninas. Michelle Zimbalist Rosaldo (1944, New York-1981, Philippines)<sup>332</sup> lo afirmaba así hace años: "Las actividades masculinas en contraposición con las femeninas, se consideran mucho más importantes, y los sistemas culturales proporcionan autoridad y estima a los roles y actividades de los hombres".

Esta antropóloga, fallecida tempranamente, articuló respecto a esta cuestión las diferentes orientaciones, de lo femenino (orientación doméstica) y de lo masculino (orientación pública), orientación que no determina la valoración, sino más bien soporta la identificación de cada uno de los sexos con su patrón. En la orientación doméstica, la mujer limita las actividades económicas y políticas, ya que las actividades femeninas se ligan al cuidado, emociones y atenciones dirigidas a la casa y sus habitantes. En la orientación pública y de autoridad existe un distanciamiento de los hombres con su familia que les permite manejar su entorno y mantenerse a distancia de las relaciones íntimas, pero controlando lo que sucede. Las mujeres se reúnen bajo un concepto de generalidad, mientras que los hombres compiten como individuos. Se considera a las mujeres como más afectivas o expresivas, y menos intelectuales. Son desorden (en la generalidad), como la naturaleza con la

---

<sup>332</sup> Michelle ZIMBALIST ROSALDO (1979): "Mujer, Cultura y Sociedad: una visión teórica". En Olivia HARRIS y Kate YOUNG (Eds.): *Antropología y feminismo*. Barcelona. Anagrama, pp. 153-171.

que se les asocia, mientras que los hombres son la cultura.

Por tanto, la identidad femenina y masculina se entiende como una construcción social, y la subjetividad de las personas se configura por la internalización e introyección del prototipo establecido por la cultura para la masculinidad o la feminidad. Gerda Lerner <sup>333</sup> dice: "El género es la definición cultural de la conducta determinada como apropiada en una sociedad dada y en una época dada. Género es una serie de roles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza"

La identificación de la mujer<sup>334</sup> con el ámbito privado, con la reproducción y esta desvalorización del sexo femenino ha sido legitimada y justificada desde la antigüedad por todo tipo de saberes, desde el saber vulgar hasta el saber científico, pasando por el filosófico o religioso. Se ha configurado una identidad con un pensamiento dicotómico: mujer versus hombre, naturaleza versus cultura, privado versus público, reproducción versus producción, intuición versus razón, cuerpo versus intelecto.... etc. Sin embargo, como afirmaba la filósofa Luce Irigaray<sup>335</sup>, "tenemos las mujeres diferentes identidades que hemos de construir en diferentes modelos de identidad femenina, sin importarnos nuestra elección sexual, que nos permitan situarnos como mujeres-sujetos-y no simplemente como madres, ni iguales en la relaciones con el Hombre, con los hombres". Esta identidad femenina tiene que ver con "la subjetividad femenina<sup>336</sup>", que es lo que el sujeto es en relación con los otros y éstos con él. Pero no existe bajo este prisma una "naturaleza femenina" que convierta la subjetividad en una a seguir por todas las mujeres, sino una subjetividad que tiene que ver más con el deseo como sujeto<sup>337</sup>.

---

<sup>333</sup> Gerda LERNER (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona. Crítica, pp. 339.

<sup>334</sup> Cristina CARUNCHO y Purificación MAYOBRE (1998): *El problema de la identidad femenina y los nuevos mitos*. Santiago de Compostela. Novos Dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia. Ed. Tórculo, pp. 155-172.

<sup>335</sup> Luce IRIGARAY (1992): *Yo, tú, nosotras*. Madrid. Cátedra. Citado por María José PALMA BORREGO (2010): *Identidad femenina y poder*. Bern. Peter Lang AG, p. 48.

<sup>336</sup> El concepto de subjetividad de género se entienden los significados subjetivos creados psicológicamente a partir de las representaciones interiores, de las emociones, de los afectos y de las fantasías presentes en las primeras relaciones parentales. María Rosaura GONZALEZ CASAS (2008): "Hacerse Hombre o Mujer". *Tredimensioni*, 5; pp. 147-158.

<sup>337</sup> María José PALMA BORREGO (2010): *Identidad femenina y poder*. Op.cit., p. 48.



Las mujeres han ido dejando atrás la identidad femenina “esencializada, complementaria y dependiente de la del hombre o modelada con referencias masculinas en las formas de ser y de actuar”<sup>338</sup>. Se ha de revalorizar, para la construcción de una identidad nueva, las diferencias de cada cual, para permitirse el acceso a una nueva identidad lejos de lo que el patriarcado de valor o no.<sup>339</sup>

Lo complejo de construir una identidad nueva nos lleva a la definición de Nancy Chodorow<sup>340</sup> estudiosa del concepto de identidad de género, considera que el yo no puede calificarse como sexualmente neutro madurado a lo largo del proceso evolutivo. El desarrollo de la persona es intrínseco al desarrollo de su identidad de género que incluye características relacionales, de fantasía, emociones, esquemas culturales subjetivos y objetivos, y elementos consecuentes a la identificación corporal con los padres y figuras significativas, que interactúan continuamente entre “el pasado vivo” y “el aquí y ahora”. El concepto de subjetividad de género ayuda a comprender mejor el concepto de identidad de género. La autora lo elaboró teniendo presente el aporte de Winnicott<sup>341</sup> llamado “espacio transicional”. En él, el género se encuentra en la intersección entre la experiencia personal de las relaciones primarias y la cultura. De esta forma Chodorow<sup>342</sup> lleva la cuestión de género a un diálogo interdisciplinar entre psique y cultura.

Afianzamos las ideas que en este punto se señalan con la aportación de Marcela Lagarde<sup>343</sup> que explica como “la identidad de los sujetos se

---

<sup>338</sup> Consuelo FLECHA GARCÍA (2005): “La categoría género en los estudios feministas”. En Isabel DE TORRES RAMÍREZ (Coord.): *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid. Narcea, pp. 33-34.

<sup>339</sup> Rebeca MORENO BALAGUER (2012): “Ni vírgenes, ni madres, ni indiscernibles. Una reconstrucción crítica del pensamiento de la diferencia de Luce IRIGARAY”. *Investigaciones Feministas*, vol. 2, pp. 330-331.

<sup>340</sup> Nancy Chodorow (1994): *Femininities, Masculinities, Sexualities. Freud and Beyond*, Kentucky University Press, Lexington. Citada por Rosaura GONZALEZ CASAS (2008): “Hacerse Hombre o Mujer.” *Tredimensioni*, 5. Op.cit., p. 148.

<sup>341</sup> Donald W. WINNICOTT (1987): *Realidad y Juego*. Barcelona. Editorial Gedisa.

<sup>342</sup> Nancy Chodorow (1999): *The Power of Feelings*, Yale University Press, New Haven-London. Citada por María Rosaura GONZALEZ CASAS (2008): *Hacerse Hombre o Mujer*. “. Op.cit., p. 148,

<sup>343</sup> Marcela LAGARDE (1990): “Identidad Femenina”. México. Cursos Casandra. Consultada el 31/08/15.

([http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion\\_mayobre/identidad.pdf](http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf))

conforma a partir de una primera gran clasificación genérica. Las referencias y los contenidos genéricos, son hitos primarios de la conformación de los sujetos y de su identidad. Sobre ellos se organizan y con ellos se conjugan otros elementos de identidad, como los derivados de la pertenencia real y subjetiva a la clase, al mundo urbano o rural, a una comunidad étnica, nacional, lingüística, religiosa o política”.

En concreto, la identidad de las mujeres, se entiende, como el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracteriza de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. Las mujeres comparten como género la misma condición histórica y difieren en sus situaciones particulares, en sus modos de vida, sus conceptos del mundo... Podemos pensar en la identidad como un sitio, no de igualdad sino de diferencias<sup>344</sup>. Según María Cuví<sup>345</sup>, la identidad es un proceso mediante el cual la múltiple, contradictoria e inestable subjetividad se torna coherente, continua y estable. Para Butler<sup>346</sup> “si el sexo y el género son radicalmente distintos, entonces no se sigue que ser de un sexo determinado equivalga a llegar a ser de un género determinado”; es decir que ser mujer no tiene porque ser la construcción cultural del cuerpo femenino y hombre en el masculino, por lo que las salidas, las identidades son múltiples.

La importancia de la literatura en la construcción la identidad de género es un hecho<sup>347</sup> y además juega un papel crucial en la formación de nuestro imaginario por su vinculación con la fantasía; y al ser “una práctica discursiva”, las normas que a través de ella nos llegan influyen en nuestro consciente e inconsciente. La influencia de la literatura infantil y juvenil, además, puede ser especialmente significativa por ejercerse en edades

---

<sup>344</sup> Rossi BRADOTTI (2000): “Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea”, Buenos Aires, Paidós. Citada por Elvira BURGOS DÍAZ (2007): “Sobre la transformación social. Butler frente a Braidotti”. *Ciudad de Mujeres*, pp. 1-14.

<sup>345</sup> María CUVI (2002): “Imágenes de empresarias y empresarios sobre la crisis, la cuestión regional y las relaciones de género en el ecuador de principios de siglo XXI”. *Mimeo*, p. 40-41. Citada por Erika SILVA CHARVER (2005): “Contexto Histórico y Conceptos Políticos Feministas”. En Erika SILVA CHARVET (Ed.): *Identidad y Ciudadanía de las Mujeres*. Quito. Ediciones Abya-Yala, p. 40.

<sup>346</sup> Jorge GARCÍA MARÍN (2013): “Identidades subordinadas de género: diálogos con la postmodernidad”. En Rita RADL PHILIPP (Ed.): *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Universidad Santiago de Compostela, pp. 253-256

<sup>347</sup> Clarisa PINKOLA ESTÉS (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona. Ediciones B.

tempranas<sup>348</sup>.

Bortollussi<sup>349</sup> apunta que en la obra literaria se manifiesta, explícita y/o implícitamente, las prohibiciones, prescripciones, es decir, el conjunto de símbolos que definen una sociedad o cultura determinada. El aprendizaje de estos valores se realiza por la asociación repetida del signo-significado y la literatura infantil que refuerza esta acción entre determinados signos y determinados significados. Parece que los mensajes encubiertos en el curriculum oculto de los cuentos apuntan a crear conciencia sobre los modelos preestablecidos de mujeres y niñas silenciosas, discretas, modosas, sufridas, limpias, muy trabajadoras y bellas<sup>350</sup>.

Concluimos este punto con la afirmación de Ana Gianotti<sup>351</sup> que al referirse a las obras infanto-juveniles sostiene que "ningún acto enunciativo es ingenuo, ya que supone la voluntad, una intencionalidad y un modo de plasmar esa voluntad, donde se requiere hacer explícito el poder de los discursos sociales en la formación de los niños/as y jóvenes".

## 2.2. Los Estereotipos asociados al género

Es la definición de estereotipo un concepto de importancia en nuestro marco teórico, ya que en el estudio de los cuentos que hemos seleccionado, se han analizado los estereotipos que se desprenden de forma significativa; por tanto es fundamental precisar el término de estereotipo y acercarnos a la forma y a los momentos en que se adquieren y utilizan.

---

<sup>348</sup> Dolores ROMERO LOMBARDO (2011): "Identidad en personajes de ficción infantil juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29 (julio); pp. 175-202.

<sup>349</sup> Marisa BORTOLLUSSI (1987): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid. Alhambra, p. 88.

<sup>350</sup> Alicia Alejandra PASTOR. (2010): "Roles y diferenciación de género en la literatura infantil". *Revista Borradores*, Vol. X/XI. 1851-4383; p. 5.

<sup>351</sup> Ana GIANOTTI (2007): "La performatividad como generadora de representaciones en la obra de Graciela Beatriz Cabal". AAVV. en *Sentido y Performatividad. La construcción Discursiva de lo real*. EFUNARC, p. 123

### **a. Definición de estereotipo**

“Nacemos diferentes, y nos hacemos, y nos hacen, ser diferentes”<sup>352</sup>.

El término género se refiere a los componentes psicológicos y culturales derivados de las definiciones sociales sobre lo que es ser hombre y ser mujer <sup>353</sup>. Las definiciones que pueden darse de estereotipo coinciden siempre en algunos elementos que son básicos para describir el contenido de ese concepto. Para Francisco Morales y Mercedes López <sup>354</sup> “Un estereotipo es una generalización que hacemos sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o a una categoría social determinada. Un estereotipo de género es la generalización que hacemos sobre una persona por el hecho de ser hombre o mujer”. Generalización de características que se dan en algunas personas de cada grupo, y que impropriamente aplicamos a todas las demás de ese mismo grupo; en el caso de las mujeres y de los hombres, con especiales consecuencias al tratarse de la mitad de la población en unas y en otros.

Luisa María Torres Barzabal y Antonio Jiménez Hernández definen el estereotipo como “un conjunto de rasgos típicos que se suponen inherentes a los miembros de un grupo, que se transmiten a través de la repetición de normas de comportamientos y formas de entender las situaciones que nos rodean <sup>355</sup>”. Además María Eugenia González Alafita, Mariana Villauso y Tania Rivera <sup>356</sup> aportan que es una imagen convencional o una idea preconcebida que refuerza los prejuicios y convicciones que tiene el individuo sobre objetos, clases sociales y/o instituciones que le rodean.

---

<sup>352</sup> Carmen JIMÉNEZ; Beatriz ÁLVAREZ; Juan Antonio GIL; María de los Ángeles MURGA; José Antonio TÉLLEZ (2006): “Educación, Diversidad de los más capaces y estereotipos de género”. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*. Vol. 12, 2; p. 262.

<sup>353</sup> Ana GARCIA-MINA (2000): “A vueltas con la Categoría de Género”. *Papeles del Psicólogo*, 76; pp. 35-39.

<sup>354</sup> J. Francisco MORALES; Mercedes LÓPEZ (1993): “Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género”. *Psicothema*, Vol. 3. Suplemento, p. 124.

<sup>355</sup> Luisa María TORRES BARZABAL, Antonio JIMÉNEZ HERNANDEZ (2005): “Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión”. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Huelva. 25, 2.

<sup>356</sup> María Eugenia GONZALEZ ALAFITA, Mariana VILLAUUSO, Tania RIVERA (2012): “Las princesas de Disney: lo que aprenden las niñas mexicanas a través de las películas”. *Revista Comunicación*, 10, Vol.1; pp. 1505-1520.

Para Lourdes Benería <sup>357</sup>, profesora emérita de la Universidad de Columbia, el concepto de género es el "conjunto de creencias, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tienen diversas características: es un proceso histórico con niveles como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, medios de comunicación, la ley, la familia y las relaciones interpersonales; por otro, es un proceso que supone la jerarquización de estos rasgos y actividades atribuyéndoseles además un valor".

Para aproximarnos a la clasificación de estereotipos, hacemos referencia a la división de estereotipos de rol y de rasgo. Los primeros son los que incluyen creencias relativas a la adecuación de *roles y actividades* para hombres y mujeres. Moya y colaboradores<sup>358</sup>, por ejemplo, en esta línea, han elaborado tras diferentes proposiciones un cuestionario de Ideología del Rol Sexual que incluye 38 ítems con características psicométricas; los segundos, los estereotipos de rasgo, son aquellos sobre *características de conducta* que se atribuyen a mujeres o a hombres<sup>359</sup>. Dentro de esta línea existen aquellos que se atribuyen a otra persona, es decir, los propiamente estereotipados <sup>360</sup>, y los rasgos que serían los utilizados para la autodescripción o autoatribuciones<sup>361</sup>. El estudio de Isabel Martínez, Raúl Navarro y Santiago Yubero <sup>362</sup> realizado con adolescentes españoles, confirma la presencia de los estereotipos de género tradicionales tanto

---

<sup>357</sup> Lourdes BENERIA (1987): "Patriarcado o sistema económico. Una discusión sobre dualismos metodológicos". En Celia AMORÓS. *Mujeres: ciencia y práctica política*. Madrid. Debate, pp. 139-154.

<sup>358</sup> M. S. NAVAS, M. MOYA y C. GÓMEZ (1990): "Cuestionario de Ideología del Rol Sexual". Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela. En J. Francisco MORALES; Mercedes LÓPEZ (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Psicothema*, Vol. 3; p. 126.

<sup>359</sup> John E. WILLIAMS y Deborah L. BEST (1990): *Measuring Sex Stereotypes: A multination study*. Newbury Park. Sage.

<sup>360</sup> J. Francisco MORALES; Mercedes LÓPEZ (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Op.cit.*, p. 128.

<sup>361</sup> Andrea E. ABELE (2003): "The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: findings from a prospective study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 4; pp. 768-776.

<sup>362</sup> Isabel MARTINEZ SANCHEZ, Raúl NAVARRO OLIVAS y Santiago YUBERO JIMÉNEZ (2009): "Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo". *Información Psicológica*, 95; pp. 77-86

respecto a la imagen que tenemos de lo que es ser hombre y mujer como en relación a nuestro autoconocimiento.

La antropóloga Aurelia Martin no realiza diferencias entre estereotipos de rol o de rasgo, define el *rol de género*<sup>363</sup> como *actividades, comportamientos y tareas* o trabajos, que cada cultura asigna a cada sexo. Los roles varían según las diferentes sociedades y a lo largo de la historia, influidos por diversos factores como la economía, la religión o la etnicidad. Mascia-Lees y Johnson<sup>364</sup> profundiza en su definición desde el punto de vista social y definen los roles como las habilidades sociales y formas de actuar que se piensan apropiados para los/as miembros/as de una sociedad dependiendo de si son hombres o mujeres. Es decir, el rol viene unido a su valoración y adecuación social.

La edad de adquisición, es un factor a tener en cuenta, ya que es una cuestión que se plantea en los inicios de la investigación de los estereotipos y la influencia de éstos en el desarrollo de la persona. A los 5 años de edad, los roles de género se manifiestan en niños y niñas mostrando conductas específicas de su género<sup>365</sup>, muchos aprenden algunos de estos comportamientos a los dos años y medio<sup>366</sup>, ya que niñas y niños muestran una capacidad rudimentaria de etiquetado de género, es decir, una habilidad para atribuir categorías asociadas a cada sexo<sup>367</sup>, por lo que a los tres años se tiene una idea bastante clara del sexo al que pertenecen<sup>368</sup>. La

---

<sup>363</sup> Aurelia MARTIN CASARES (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Op. cit., p. 44.

<sup>364</sup> Frances MASCIA-LEES y Nancy JHONSON BLACK (2000): *Gender and Anthropology. Prospect Heights*. Illinois. Waveland Press, p. 12.

<sup>365</sup> Purificación SIERRA GARCÍA (2013): "La adquisición de la identidad de género". En Pilar HERRANZ YBARRA y Purificación SIERRA GARCÍA (Dir.): *Psicología Evolutiva I*. VOL. II. Desarrollo Social. Madrid. UNED, p. 213.

<sup>366</sup> Marsha WEINRAUB et al (1984): "The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-Types Toy Preference, and Family Characteristics. Child Development." Vol. 55, 4 (Aug.); pp. 1493-1503. Citados por Grace J. CRAIG (2001): *Desarrollo Psicológico*. México. Pearson Educación, p. 257.

<sup>367</sup> A. C. HUSTON (1983): "Sex-typing". En Paul. H. MUSSEN (ed.): *Handbook of child psychology*, Vol. IV, Nueva York. Wiley and Sons.

<sup>368</sup> Laura FILARDO LLAMAS y Cristina FILARDO LLAMAS (2008): "Joven, bella e indefensa. La transmisión de los estereotipos de género a través de los cuentos infantiles". En Valentina MAYA FRADES (ED.): *Mujeres Rurales, estudios multidisciplinares de género*. Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 267-283.

educadora Bronwyn Davis<sup>369</sup> afirmaba en uno de sus trabajos sobre los cuentos en preescolar, que los estereotipos de género suelen aparecer entre los 2 y los 4 años en los seres humanos en la mayoría de las sociedades, aunque existe cierta variabilidad. Ana Guil apunta que los denominados estereotipos sexuales se adoptan entre los 3-4 años<sup>370</sup>, edades a las que ya tiene muy claro qué cosas deben hacer cada uno de los sexos<sup>371</sup>, edad en que las niñas y niños comienzan a calificar las diversas actividades como femeninas, masculinas, neutras o ambivalentes. Shaffer<sup>372</sup> apunta que surge en este tramo de edad, la conservación del género (reconocimiento de que el género es inmutable), se rigidiza el estereotipamiento de género de intereses, actividades y ocupaciones y se fortalecen las preferencias por juegos o juguetes tipificados por el género, intensificándose la segregación de género. La familia, la escuela o los medios de comunicación influyen de manera contundente en la asignación de estos roles de género.

En el estudio realizado sobre la "Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles" escrito por María del Carmen Martínez Reina y Manuel Vélez Cea<sup>373</sup>, la edad (comprendida entre 3-7 años) era una variable determinante en la catalogación del género de los juguetes, a medida que la edad del encuestado/a era menor los juguetes se catalogaron fundamentalmente como masculinos o femeninos y apenas se consideraba la variable neutra.

Existe demasiados estereotipos sobre lo que es, o lo que debe ser, un hombre o una mujer; ideas profundamente arraigadas en nuestra cultura que se convierten en arquetipos<sup>374</sup>. Para la profesora Guil, "los modelos

---

<sup>369</sup> Bronwyn DAVIS (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género.*, Col. Feminismos. Madrid. Cátedra.

<sup>370</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación* Comunicar 11; pp. 95-100.

<sup>371</sup> Inmaculada AZNAR DÍAZ y Francisco FERNÁNDEZ MARTÍN (2004): "Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación". *COMUNICAR*. 23. Revista científica de Comunicación y Educación, p. 122.

<sup>372</sup> David Reed SHAFFER (2000): *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Language learning Editores. México, pp. 483-500.

<sup>373</sup> María del Carmen MARTÍNEZ REINA y Manuel VÉLEZ CEA (2009): "Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles". *CIENCIA Ergo Sum*, Vol. 16-2, julio-octubre, pp. 137-144.

<sup>374</sup> En la sociedad hay múltiples herramientas que constituyen instrumentos para la transmisión de identidades: libros, cuentos, los medios de comunicación. Citamos por ejemplo el estudio sobre la prensa como material efectivo en la construcción de

arquetípicos conjugan hechos históricos con fantasías, realidades con deseos, tragedias con miedos y temores; aglutinado todo ello con creencias religiosas, valores éticos y prescripciones o proscripciones morales sobre lo que se debe pensar, sentir y hacer. Son por tanto la base sobre la que se constituyen nuestros valores”<sup>375</sup>; y son transmitidos de forma recurrente a través de la literatura infantil con la finalidad de conformar seres sociales que respondan a las expectativas del medio en el que van a vivir.

Al formar parte de nuestra herencia cultural, los modelos arquetípicos perviven también en la actualidad en el inconsciente colectivo que todos introyectamos simplemente por nacer en el seno de un determinado grupo social. Son elementos básicos de lo que consideramos más profundo, más enraizado en el interior de nuestro propio ser; algo que permanece allí mientras no haya un contraste con la realidad exterior que nos obligue a replanteárnoslo.

Eso es precisamente lo que sucede con las creencias estereotipadas sobre las características de los hombres y de las mujeres en la actualidad. Cualquier persona puede todavía pensar, aunque la realidad que observa lo desmienta muchas veces, que las mujeres son de tal o cual manera, que esas peculiaridades son atributos constitutivos de la esencia femenina, y que eso es un hecho que no admite posibilidad alguna de debate. La mentalidad adquirida en el proceso de socialización evoluciona lentamente y es claro que los estereotipos de género en los materiales curriculares fomentan la discriminación entre niños y niñas incluso desde las primeras etapas del sistema educativo <sup>376</sup>. Los estereotipos relacionados a determinadas categorías sociales no sólo influyen en nuestra percepción e interpretación de la realidad y en las conductas<sup>377</sup>, sino que nos proporciona

---

masculinidad y feminidad. NÚÑEZ GIL, Marina; REBOLLO ESPINOSA, M. José (2005): “La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista”. En Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NÚÑEZ GIL; María José REBOLLO ESPINOSA: *Mujeres y Educación, saberes, prácticas y discursos en la historia*. Miño y Dávila. Diputación de Sevilla, pp. 247-259.

<sup>375</sup> Ana GUIL BOZAL (1999): “El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer”. Op.cit., pp. 95-100.

<sup>376</sup> Yolanda CABRERA GARCÍA-OCHOA, Vladimir E. MARTÍNEZ BELLO (2014): “Libros para niñas y libros para niños: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar”. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9; pp. 182-215.

<sup>377</sup> Miguel C. MOYA MORALES (2003): “El análisis psicosocial del género”. En José Francisco MORALES DOMINGUEZ y Carmen HUICI CASAL (Dir.): *Estudios de Psicología Social*. Madrid. UNED, pp. 175-221.



un indicador social sobre la situación de la mujer en la sociedad<sup>378</sup>.

Los arquetipos de género en la cultura occidental sobre lo femenino y lo masculino, por su enorme trascendencia en la formación de la identidad de género, no sólo han propiciado la distancia entre los sexos, sino que además han contribuido a catalogar determinados valores o determinadas características como positivas o negativas en función de quién las manifieste. Lo masculino fue considerado luz, sol, tiempo, impulso, orden, exterioridad, frialdad, objetividad, razón, agresividad, combate, violencia, trascendencia, claridad, etc. Lo femenino representaba la profundidad, intuición, noche, sombra, interioridad, naturaleza, tierra, calor, sentimiento, pasión, caos, vitalidad, receptividad, suavidad, reposo, conservación, defensa, etc. Lo masculino es lo apolíneo, luminoso y dominador de las fuerzas del cosmos. Lo femenino, lo dionisiaco, irracional e instintivo y, pese a ello -porque esto no podía ser negado, ya que las mujeres dan a luz-, la afirmación de la vida. Desde estos estereotipos en la base del pensamiento, la mujer se ha asociado a: artimañas femeninas, celos, envidias, lujurias, vanidades, virgen, madre, esposa fiel, lado oscuro y misterioso de la vida.

Los primitivos arquetipos han sido continua e históricamente recreados a través de los múltiples mitos transmitidos en los relatos antiguos, en la literatura, y hasta en los cuentos infantiles, haciendo a cada nueva generación conocedora y copartícipe de sus modelos y de sus valores. Los arquetipos y los mitos han cumplido, en definitiva, la misión de hacernos llegar a hombres y a mujeres, modelos androcéntricos y patriarcales aplicables a las características de uno y otro sexo, a lo que deben hacer, a lo proscrito para cada uno de ellos.

La peligrosa dicotomización entre naturaleza y cultura es, en gran medida, considerada una importante clave para la comprensión del control de un sexo sobre otro, así como también para la legitimación del uso y abuso del hombre sobre los recursos de la naturaleza. Y la cultura, en su más amplio sentido, sería la transformación que el ser humano realiza sobre la naturaleza.

---

<sup>378</sup> José Francisco MORALES y Mercedes LOPEZ (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Psicothema*, 5; pp.123-132. Citado por Ana ISABEL BLANCO GARCÍA y Daniele LEOZ (2010): "La persistencia de los estereotipos tradicionales de género en las revistas para mujeres adolescentes: Resistencias al cambio y propuestas de modificación". *Revista Ex Aequo*, Porto, 22. Edições Afrontamento, pp. 147-169.

Ambos sexos han visto como se han producido cambios en el ámbito familiar, educativo y laboral que permite una autoadjudicación de los rasgos masculinos y femeninos (tradicionalmente) independientemente del sexo de la persona. A pesar de ello las investigaciones de Martínez y Paterna<sup>379</sup> o de Pastor y Bonilla<sup>380</sup> en el 2000, confirman la persistencia de los roles y rasgos tradicionales en el comportamiento. Los estereotipos persisten así como sus consecuencias sociales<sup>381</sup>, así se mantienen de forma insistente las diferencias biológicas, frente a las culturales<sup>382</sup>.

## **b. Tipologías de Estereotipos**

"Los hombres son reconocidos y tratados como iguales y las mujeres carecen de individualidad y son tratadas como idénticas<sup>383</sup>".

La sociedad constituye un mundo dicotomizado que otorga un papel a hombres y a mujeres y entrama diversos mecanismos para la transmisión de éstos. Este binomio nos ayuda a clasificar a las personas en base a los estereotipos de género constituyendo una dimensión universal que permite ordenarlos rápidamente en dos grupos -hombres y mujeres- a partir de características físicas visuales y prominentes<sup>384</sup>.

Se estimula en los hombres y en las mujeres diferentes atribuciones según sexo. La primera meta de la socialización para Shaffer y Kipp<sup>385</sup>,

---

<sup>379</sup> C. MARTÍNEZ Y C. PATERNA (2001): "Autoatribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar". *Revista de Psicología Social*, 16 (1); pp. 59-70.

<sup>380</sup> Rosa PASTOR CARBALLO y Amparo BONILLA CAMPOS (2000): "Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas". *Papeles del Psicólogo*, 75; pp. 34-39.

<sup>381</sup> Jane T. SPENCE y Camille E. BUCKNER (2000): "Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: What do they signify?" *Psychology of Women Quarterly*, 24(1); pp. 44-53.

<sup>382</sup> LINA GÁLVEZ (2004). "Logros y retos del análisis de género en la historia económica de la empresa". *Información Comercial Española*, ICE, 812; pp. 77-89.

<sup>383</sup> Celia AMORÓS (2000): *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, un proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid. Ediciones Cátedra, p. 145.

<sup>384</sup> Vischak.K. GUPTA y Nachiket .M. BHAWE (2007): "The influence of proactive personality and stereotype threat on woman's entrepreneurial intentions". *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 13; pp. 73-85.

<sup>385</sup> David Reed SHAFFER y Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México. THOMSON Learning, p. 512.

consiste en impulsar al niño/a para que adquiera los rasgos que le permiten llegar a ser un miembro de la sociedad y que observa una buena conducta. La segunda meta es la tipificación del género sexual del niño/a destacando la importancia de los atributos orientados a la relación en la mujer y a los atributos individualistas en los hombres.

Un niño/a adquiere estereotipos al tiempo que se percata de su identidad básica como hombre o mujer en un primer momento; posteriormente aprende en relación con los juguetes, actividades y los logros adecuados por sexo, y con el tiempo distinguirá las dimensiones psicológicas aprendiendo los rasgos del propio género y descartando las del opuesto<sup>386</sup>.

Para Gloria Arenas<sup>387</sup> el/a niño/a a través de las prácticas cotidianas de la escuela va aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura. Los textos escolares, los personajes de los cuentos, los juegos infantiles, las normas de comportamiento, las expectativas, las relaciones, los rituales van entretejiendo una malla sutil que nos otorga unos papeles: *tú aquí, tú allí*. Y posteriormente nos colocamos en ese lugar como una fuerza del destino.

Retomamos en este punto el concepto de esquema abordado en capítulos anteriores, definido como la estructura de conocimientos preexistentes en la mente del sujeto relacionado con un tema concreto, que se han ido formando a través de la experiencia. Los estereotipos sexuales<sup>388</sup>, por tanto, serían un aspecto más dentro del esquema cognitivo global que un individuo tiene sobre una persona.

Estas características estereotipadas de ambos sexos no sólo describen cómo son los hombres y las mujeres (estereotipos descriptivos), sino también cómo deben ser (estereotipos prescriptivos) (Heilman et al<sup>389</sup>; Schein<sup>390</sup>). Los estereotipos descriptivos y prescriptivos no se excluyen

---

<sup>386</sup> David Reed SHAFFER y Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo*. Op.cit., p. 519.

<sup>387</sup> Gloria ARENAS (2006): *Triunfantes Perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Crítica y Fundamentos, 11. Barcelona. Grao, pp. 7-8.

<sup>388</sup> Richard D. ASHMORE; Frances K. DEL BOCA (1981): "Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping"; in HALMITON (Ed): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. HILLSDALE. NJ. ERLBAUM, p. 53.

<sup>389</sup> Madeline E. HEILMAN, Aaron S. WALLEN, Daniella FUCHS y Melinda M. TAMKINS (2004): "Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks". *Journal of Applied Psychology*, 89 (3); pp. 416-427.

<sup>390</sup> Virginia E. SCHEIN (2001): "A global look at psychological barriers to Women's progress in management". *Journal of Social Issues*, 57 (4); pp. 675-688.

mutuamente sino que, por el contrario, se complementan en gran parte; los comportamientos prescritos están claramente identificados con los atributos positivos que describen cada sexo<sup>391</sup>.

En los cuentos populares se pauta el comportamiento de los individuos al tiempo que se censuran o se premian otros. Si los personajes que se comportan de modo socialmente adecuado son recompensados y los que actúan de forma sospechosa o peligrosa son castigados, se condiciona a los miembros de la comunidad (niñas y niños), quienes tenderán a imitar a los personajes victoriosos o alabados y tratarán de rehuir de los socialmente incorrectos<sup>392</sup>. Las mujeres consideradas buenas en este tipo de relatos ejemplifican valores positivos que nuestra comunidad ha impuesto en el sexo femenino como docilidad, dulzura, obediencia, fidelidad, piedad, gusto por el hogar, hermosura, etc.

Para Paloma Gutiérrez Aguilar y Ma Pilar López Ruiz<sup>393</sup> el cambio en los estereotipos que se asignan a determinadas personas, colectivo o grupos es posible bajo tres posibles modelos:

- *El modelo de conversión*: en éste se predice el cambio de los estereotipos cuando la información desconfirmatoria se concentra en unos pocos ejemplares y contradice llamativamente el estereotipo.
- *El modelo de la contabilidad*: que prevé un efecto acumulativo de la información desconfirmatoria que se iría sumando conforme se va obteniendo evidencia contraria al estereotipo.
- *El modelo de los subtipos*, que presupone que los estereotipos son estructuras cognitivas jerarquizadas, en las que se puede distinguir a un nivel superior una categoría general y subtipos o subcategorías o niveles inferiores. Es un modelo de inercia o resistencia al cambio.

---

<sup>391</sup> Vishal K. GUPTA, Daniel B. TURBAN, S. Arzu WASTI y Arijit SIKDAR (2009): "The role of gender stereotypes in perceptions of entrepreneurs and intentions to become an entrepreneur". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33 (2); pp. 397-417.

<sup>392</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Carmelo MORENO MUÑOZ (2003): "La literatura Infantil y Juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas". En Ángel Gregorio CANO VELA, Cristina PÉREZ VALVERDE (Coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-456.

<sup>393</sup> Paloma GUTIERREZ AGUILAR y M Pilar LOPEZ RUIZ (2006): "Estereotipo-prejuicio. Programas hacia la tolerancia intergrupal". *Revista Digital de Investigación y Educación*, 25. CSI: CSIF. Sevilla.

Sin embargo, tras este paso por la definición de los estereotipos, adquisición y procesos de cambio es conveniente abordar la persistencia de éstos. Como apuntó Lippmann<sup>394</sup> en su obra "la opinión pública"<sup>395</sup>, los estereotipos nos proporcionan modos de pensar y categorizar, maneras de entender el mundo y de interpretarlo, por ello persisten y se "heredan" socialmente.

Diversos autores/as han listado el conjunto de estereotipos, de rasgos que caracterizan lo femenino y lo masculino, elaborando una serie de Tablas que les permite asociar a cada género una serie de características observables y valorables socialmente.

La mayoría coincide en sus aportaciones y hablan de niñas pasivas, tranquilas, emotivas, afectuosas, con miedo, inseguridades y soñadoras; al tiempo se caracterizan por ser débiles, frívolas o incoherentes. Por otra, los niños son agresivos, dinámicos, racionales, francos o valientes. Se suelen citar características opuestas para cada sexo haciendo a las personas incompletas en su rol social. Los estereotipos los posicionan en su relación con su entorno y encamina a niñas y niños hacia unas profesiones, estudios, etc.

En esta línea Ana Pérez-Quintana<sup>396</sup> cita los trabajos realizados por Bem (1981), Rosenkrantz et al. (1968)<sup>397</sup> o Heilman (1983)<sup>398</sup>, quienes coinciden en los resultados obtenidos, y citan que hay una serie de rasgos instrumentales<sup>399</sup> o agentes asociados a lo masculino como la racionalidad,

---

<sup>394</sup> Walter LIPPMANN (1922): *La Opinión pública*, citada en Robin QUIN Y Barrie MCMAHON (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid. La Torre, p 8.

<sup>395</sup> Walter LIPPMANN (2003): *La Opinión pública*. Madrid. LANGRE.

<sup>396</sup> Anna PEREZ-QUINTANA (2013): *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por Dra. Esther HORMIGA. Universidad de Barcelona.

<sup>397</sup> Paul ROSENKRANTZ; Susan R. VOGEL; Helen BEE; Inge K. BROVERMAN y Donald M. BROVERMAN (1968): "Sex-role stereotypes and self-concept's in college students". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32; pp. 287-295.

<sup>398</sup> Madeline E. HEILMAN (1983): "Sex bias in work settings: The lack of fit model." *Research in Organizational Behavior*, 5; pp. 269-298.

<sup>399</sup> Según Robert F. Winch y B. Lumberg, 1952: las funciones sociales instrumentales están relacionadas con las funciones reproductivas, económicas, políticas y educativas; las expresivas con la religión y la socialización. Se distingue además las funciones derivadas: donde la instrumental es dar posición y la afectiva gratificación emocional. Citados por Gabriel ROMEU ADALID (2014): *Familia y autoridad en el hogar*. Bloomington, IN. Palibrio, p. 60.

la ambición, la autonomía, el valor, la competencia, la orientación al éxito, la agresividad, la autosuficiencia y la independencia. En cambio, los rasgos expresivos o comunes van asociados a la feminidad como el respeto a los demás, la expresividad, la capacidad de conexión, la amabilidad, la bondad, el apoyo, la prudencia, la fragilidad, la inestabilidad, la timidez, la ternura, el afecto, las relaciones y la preocupación por lo social (Bem,<sup>400</sup>; Prince-Gibson y Schwartz<sup>401</sup>; Abele<sup>402</sup>; Ryckman y Houston<sup>403</sup>; López-Sáez et Al.<sup>404</sup>; Gupta et Al.<sup>405</sup>). Generalmente, de los hombres se espera que sean proveedores, y de las mujeres, que sean cuidadoras (Watson y Newby<sup>406</sup>).

Esta existencia de diferencias en el papel sexual y sus consecuencias se ha estudiado y documentado, así Parsons y Bales<sup>407</sup> en 1955, identificaron dos papeles diferentes: el papel instrumental y orientado a las metas que desempeñan los hombres, y un papel más expresivo, orientado a las relaciones interpersonales que se asigna a las mujeres. Por otra parte, Bakan<sup>408</sup> en 1966, distingue entre diligencia y la comunión, la primera es más común en los hombres y está relacionada con el Yo manifestándose en características de autoafirmación; la segunda, se relaciona con las mujeres y se muestra en la preocupación por los otros (unión, cooperación,

---

<sup>400</sup> Sandra BEM (1981). "Bem sex role inventory". Professional manual (1st ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

<sup>401</sup> Eetta PRINCE-GIBSON y Shalom H. SCHWARTZ (1998): "Value priorities and gender". *Social Psychology Quarterly*, pp. 49-67.

<sup>402</sup> Andrea E. ABELE (2003): "The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: Findings from a prospective study". *Op.cit.*

<sup>403</sup> R. M. RYCKMAN y D. M. HOUSTON (2003): "Value priorities in American and British female and male university students". *The Journal of Social Psychology*, 143 (1); Pp. 127-138.

<sup>404</sup> M. LÓPEZ-SÁEZ, J. F. MORALES y A. LISBONA (2008): "Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles". *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), pp. 609-617.

<sup>405</sup> Vishal K. GUPTA, Daniel B. TURBAN, S. Arzu WASTI y Arijit SIKDAR (2009): "The role of gender stereotypes in perceptions of entrepreneurs and intentions to become an entrepreneur". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33 (2); pp. 397-417.

<sup>406</sup> J. WATSON y R. NEWBY (2005): "Biological sex, stereotypical sex-roles, and SME owner characteristics". *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11 (2); pp. 129-143.

<sup>407</sup> Talcott Parsons, Robert Freed Bales (1955): *Family socialization and interaction process*. Glencoe. Free Press.

<sup>408</sup> D. Bakan (1966): *The duality of human existence*. Chicago. Rand MacNally.

características afectivas <sup>409</sup> ). Este autor señala que aunque unas características prevalecen más en hombres que en mujeres y viceversa, los dos sexos presentan estas dimensiones, es decir los constructos de masculinidad y feminidad son independientes del sexo y se conciben como interactuantes <sup>410</sup> . Rolando Díaz, Sofía Rivera y Rozzana Sánchez <sup>411</sup> nos puntualizan, que las diferencias que socialmente se establecen entre hombres y mujeres deben considerar a la biología, los papeles sociales, y a los rasgos de personalidad, así como los papeles asignados cada sexo según cada grupo social, y destaca en los resultados de su estudio como la incorporación de la mujer en el ámbito laboral y luchas sociales influye en los rasgos y roles que se le asignan aunque no pierde su carácter comunal ni los hombres los instrumentales, planteándose si no estamos viendo en los resultados la doble jornada femenina <sup>412</sup> .

La asignación diferencial de características a las personas por el hecho de pertenecer a uno u otro género que pueden incluir rasgos de personalidad, rasgos físicos, habilidades, roles, ocupaciones y orientaciones generales <sup>413</sup> . Esta división de roles no plantea la jerarquización de los mismos, su valoración social o desigualdades que supone la división de roles <sup>414</sup> . Por ejemplo, en las estructuras empresariales siguen estando más valoradas las características asociadas a los valores masculinos <sup>415</sup> . Encontramos por tanto

---

<sup>409</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología diferencial del sexo y el género*. Op.cit., p. 85.

<sup>410</sup> En una persona pueden estar presentes rasgos tanto instrumentales como expresivos, independientes de su sexo. Lilian Elisabeth BOSQUES BRUGADA, Georgina Leticia ÁLVAREZ RAYÓN y María Consuelo ESCOTO PONCE DE LEÓN (2015): Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 20, 2, pp. 119-129.

<sup>411</sup> Rolando DÍAZ LOVING, Sofía RIVERA ARAGÓN y Rozzana SÁNCHEZ ARAGÓN (2001): "Rasgos Instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 33, 2; pp. 131-139.

<sup>412</sup> María Teresa Padilla, lo denomina el conflicto entre los roles de trabajadora y cuidadora del hogar. María Teresa PADILLA CARMONA (2009): "Barreras en el acceso a la dirección escolar: diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria". *REOP*. Vol. 20 (1); pp. 51.

<sup>413</sup> S. GUIMOND, L. ROUSSEL (2001): "Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics and language". *Social Psychology of Education*, 4; pp. 275-293.

<sup>414</sup> Sandra Dema Moreno (2006): Una pareja, dos salarios. El dinero y las relaciones de poder en las parejas de doble ingreso. Monografía, 225. CIS. Madrid. Siglo XXI, pp. 5-6.

<sup>415</sup> María Amparo RAMOS LÓPEZ (2005): Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de

dos patrones que nos hacen diferentes incluso en la forma de definir nuestro mundo<sup>416</sup>.

Llegados a este punto es importante tener en cuenta los factores sociales que intervienen en la evolución de la sociedad, como son los cambios en los roles de género, el nacimiento de las nuevas generaciones, la interculturalidad, la globalización, etc., esto hace imprescindible un estudio continuo sobre los fenómenos sociales y de la cognición humana. Por ello, es importante realizar un análisis de los estereotipos de género<sup>417</sup> que se asignan tradicionalmente y su vigencia en la actualidad. De esta forma, el estudio de Rosario Castillo-Mayen y Beatriz Montes-Berges, nos permite conocer los estereotipos sobre los que actualmente existe un acuerdo en ser considerados como más característicos de uno u otro género<sup>418</sup>. Además se ha de tener en cuenta la "teoría del rol social" (Eagly et al., 2004<sup>419</sup>), según la cual los cambios que se producen en los roles sociales generan un cambio en los estereotipos de género. Desde esta teoría, la división del trabajo es una de las causas de las diferencias conductuales observadas en hombres y mujeres, lo que contribuye en la asignación de características estereotípicas a cada grupo de género. De esta forma, teniendo en cuenta la mayor presencia de las mujeres en la actualidad en ámbitos considerados tradicionalmente masculinos, se espera un cambio en tales características<sup>420</sup>.

Dolores Romero, en su estudio sobre la "Identidad de Género en los Personajes de Ficción Infantil", aporta varios ejemplos sobre una cierta

---

dirigir. Universidad de Valencia, p. 107.

<sup>416</sup> Emerson EGGERICHS (2011): Por qué ella no respeta; por qué él no ama. En E. EGGERICHS: Amor y respeto. California. Grupo Nelson.

<sup>417</sup> María del Rosario CASTILLO MAYEN Y Beatriz MONTES BERGES (2007): "Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación". *Revista electrónica*, pp. 1-21.

<sup>418</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Anales de Psicología*. Vol. 30, 3. Sep.-dic, pp. 1044-1060, p. 2

<sup>419</sup> Alice H. EAGLY, Wendy WOOD y Mary C. JOHANNESSEN-SCHMIDT (2004): "Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men." En Alice H. EAGLY, Anne E. BEALL Y Robert J. STERNBERG (Eds.): *The Psychology of Gender* (2a ed.). New York: Guilford, pp. 269-295

<sup>420</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Op.cit.



desestabilización de los estereotipos tradicionales de género y una visibilización de otros modos posibles de actuar el género y los afectos. En los cuentos tradicionales se exponen discursos moralizantes que se van viendo modificados en relación al discurso de cada momento histórico lo que no la esgrime de los estereotipos sexistas<sup>421</sup>.

En la bibliografía revisada autoras y autores señalan un listado de estereotipos en general con un enfoque binario que muestra aquellos más característicos asociados a mujeres/hombres. En el trabajo realizado por Dolors Masats y Teresa Creus<sup>422</sup> sobre los "Álbumes en educación infantil", y en el de Gemma Torres y Ma Carmen Arjona<sup>423</sup>, podemos destacar como se asocian a los niños los siguientes roles y rasgos: independientes, seguros, infantiles, traviesos, creativos y naturales; y en las niñas se destaca el rol de esposa-madre, la expresión de emociones, y los rasgos de dependientes, seguras, adultas, responsables, tranquilas, detallistas, sensibles.

Adela Turín citaba en su libro los cuentos siguen contando..., tan presente en nuestro trabajo, como las niñas aparece pasivas, limpias, ordenadas, tranquilas, emotivas, soñadoras, amables, dóciles, adultas como madres o princesas; malévolas, frívolas, explotadoras, derrochadoras y sobre todo estúpidas. Por otro lado, los niños se muestran activos, dinámicos, como adultos responsables, creativos, a menudo heroicos, leales y capaces de la amistad y el desinterés.

Carmen Jiménez<sup>424</sup> en sus estudios comprueba que las chicas dotadas tienden a tener *menor confianza en sí mismas y minusvaloran sus logros* más que los chicos. En los estudios diferenciales clásicos las mujeres son

---

<sup>421</sup> DOLORES ROMERO LOMBARDO (2011): "Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". *Op.cit.*, pp. 175-202.

<sup>422</sup> Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". En Encarnación SORIANO AYALA, María del Mar OSORIO MÉNDEZ y Antonio José GONZÁLEZ JIMÉNEZ (Coords.): *Interculturalidad y género*. Almería: Universidad de Almería, pp. 275-281.

<sup>423</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1999): "Coeducación". Temas transversales del currículum, 2. Educación ambiental, coeducación, educación del consumidor y el usuario. Colección materiales curriculares para la educación infantil. Sevilla. Consejería de Educación.

<sup>424</sup> Carmen JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (2004): "Educación, alta capacidad y género: Diversidad y equidad". En Carmen Jiménez Fernández (Coord.): *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid. Pearson. Prentice Hall, pp. 401-429.

descritas como dependientes, con bajo autoconcepto y un control más externos de sus conductas que los varones, lo que supone una barrera interna para por ejemplo, su progreso profesional<sup>425</sup>. Victoria Sau<sup>426</sup> realiza un acercamiento a la cuestión de la "indefensión aprendida" en la atribución del éxito o el fracaso según el sexo: a las niñas su éxito es atribuido a la suerte, a la casualidad, la benevolencia de los demás o diversos factores externos por lo que son más inseguras y tienden a minusvalorar sus logros; en los niños éste es causa de sus habilidades, su esfuerzo o factores internos lo que les da confianza en sí mismo. Por otra parte, el fracaso en las niñas se atribuye a factores internos como la incapacidad o pocas habilidades propias que les lleva a un autoconcepto pobre y a un perfeccionismo exagerado (alejado de la realidad). Los niños cuando fracasan lo atribuyen a factores externos que no dependen de ellos, a razones políticas o a situaciones sociales injustas.

Gemma Torres y Carmen Arjona<sup>427</sup> apuntan la importancia del desarrollo integral de la persona y en su estudio sobre estereotipos aportan un listado de rasgos para una persona con un desarrollo integral. Los estereotipos que se detectan para las mujeres son la inestabilidad emocional, la falta de control, pasividad, ternura, sumisión, dependencia, subjetividad, poco desarrollo intelectual, aspecto afectivo muy marcado, intuición, irracionalidad, frivolidad, miedo, incoherencia, debilidad; y los estereotipos de rasgos masculinos son la estabilidad emocional, mecanismos de autocontrol, dinamismo, agresividad, tendencia al dominio, afirmación del yo, objetividad, cualidades y aptitudes intelectuales, aspecto afectivo poco definido, aptitud para las ciencias, racionalidad, franqueza, valentía, eficacia y amor al riesgo. Por último, los rasgos de una persona con un desarrollo integral serían la estabilidad emocional, mecanismos de autocontrol, ternura-agresividad, docilidad, afirmación del yo, aptitudes intelectuales, objetividad, aspecto afectivo definido, intuición, aptitud para las ciencias, franqueza, valentía, eficacia, y amor al riesgo. Es una clasificación interés al

---

<sup>425</sup> María Teresa PADILLA CARMONA (2008): "Barreras en el acceso a la dirección escolar: diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria. *Ibíd*em; p. 51.

<sup>426</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): "Psicología Diferencial del sexo y el género". *Fundamentos*. Vol. 92. Barcelona. Icaria, p. 248.

<sup>427</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1993): "Coeducación". *Temas Transversales del currículum*, 2. Colección Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

no realizar la clasificación en listados binarios.

En las lecturas realizadas y analizadas los estereotipo más comunes que aparecen ligados a las mujeres y niñas están relacionados con el cuidado de los demás y su carácter expresivo y emocional, y se le atribuyen por regla general a las mujeres ciertas características tradicionales como la debilidad, la belleza, la ternura, la docilidad, bondad o discreción entre otras, en los hombres y niños los más recurrentes son los relacionados con la agresividad y violencia, competitividad o inteligencia<sup>428</sup>. A esto tendríamos que añadir el valor de estos estereotipos por la sociedad como rasgo positivo o negativo. En el análisis realizado por Rosario Castillo-Mayen y Beatriz Montes-Berges<sup>429</sup> sobre los estereotipos actuales, coinciden con varios teóricos/as sobre la necesidad de realizar un estudio sobre la prevalencia de los estereotipos debido a los cambios sociales que harán que unos desaparezcan del imaginario y otros comiencen a emerger. En su estudio señalan que las niñas siguen apareciendo sumisas, dulces, emocionales o comprensivas, y los niños egoístas, fuertes físicamente, insensibles o valientes. Por otra aparecen como novedad, en ellas el rol de la inteligencia y racionalidad, y en ellos la pasividad.

Para estudiarlos e inventariarlos, se han realizado diferentes escalas y cuestionarios. Siguiendo a J. Francisco Morales y Mercedes López<sup>430</sup> en la construcción de un sistema de indicadores para la estereotipia de género se han de tener en cuenta la estereotipa de rol (que expresan puntos de vista tradicionales sobre la posición de la mujer en la sociedad), bajo la que se han elaborado para ello varios cuestionarios como el Cuestionario de Ideología del Rol Sexual (Navas, Moya y Gómez<sup>431</sup>); y por otra, la estereotipia de rasgo, en el que frente a los rasgos asignados existen los

---

<sup>428</sup> Laura FILARDO LLAMAS y Cristina FILARDO LLAMAS (2008): "Joven, bella e indefensa. La transmisión de los estereotipos de género a través de los cuentos infantiles". En Valentina MAYA FRADES (ED.): *Mujeres Rurales, estudios multidisciplinares de género*. Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 267-283.

<sup>429</sup> María del Rosario CASTILLO MAYEN Y Beatriz MONTES BERGES (2007): Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación. Op.cit., pp. 1-21.

<sup>430</sup> J. Francisco MORALES y Mercedes LÓPEZ (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Psicothema*, Vol.5. Suplemento, pp. 123-132.

<sup>431</sup> M.S. NAVAS y C. GÓMEZ (1990): *Cuestionario de Ideología del Rol Sexual*. Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela.

rasgos reales. Destacamos en esta línea el Inventario de Roles Sexuales realizado por Sandra Bem<sup>432</sup>, y que ha sido actualizado por varios autores/as.

Este acercamiento a los estereotipos y a sus diferentes formas de abordarlos motiva la necesidad de este estudio, teniendo en cuenta que el material de transmisión analizado serán los cuentos, y éstos construyen un imaginario que posteriormente influye en sus expectativas y concepto del amor, por ejemplo. En el estudio de Mari Cruz Pla Milán<sup>433</sup> denominado “¿Príncipes azules y esclavas rosas?”, una de las conclusiones es respecto al imaginario amoroso, en el que se sigue en la descripción que los/as adolescentes hacen del amor, y donde el patrón narrativo de los cuentos infantiles de hadas parece marcar estos relatos.

Los estereotipos se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato: la influencia de la familia y de la escuela, incluso de la escuela mixta donde Marina Subirats y Cristina Brullet hablan de curriculum oculto<sup>434</sup>.

Se adjunta la Tabla II de elaboración propia, donde se exponen las diferentes aportaciones de los autores y autoras citadas en este apartado, con la que obtenemos una visión general de los estereotipos que cita la literatura y de su “evolución” a lo largo del tiempo, para posteriormente comparar con los datos de nuestra investigación.

---

<sup>432</sup> Sandra L. BEM (1974): “The measurement of psychological androgyny”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 42; pp. 155-162.

<sup>433</sup> Mari Cruz PLA MILÁN (2014): “¿Príncipes azules y esclavas rosas? Sobre estereotipos de género y mitos sobre el amor romántico en la adolescencia. Implicaciones para la prevención de la violencia de género en parejas jóvenes”. En Juan Carlos SUAREZ VILLEGAS, Rosario LACALLE ZALDUENDO, José Manuel PEREZ TORNERO (ED.); *II International Conference Gender and Communication*. Facultad de Comunicación de Sevilla. Dykinson

<sup>434</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Cristina BRULLET TENAS (1988): *Rosa y Azul*; citada por Mercedes LÓPEZ SÁEZ (1995): *Los estereotipos de género. La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 55.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Tabla II: Estereotipos masculinos y femeninos

AUTOR/A	BEM'	Adela TURÍN "	Ana Guil Bozal <sup>10</sup>	Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ <sup>11</sup>	Anna M. Fernández Poncela <sup>12</sup>	María JAYME y Victoria SAU <sup>13</sup>	Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ <sup>14</sup>	Julia BLÁDEZ ÁNGEL, ... <sup>15</sup>	Carlos Lomas <sup>16</sup>	M Rosario CASTILLO MAYEN Y Beatriz MONTES BERGES <sup>17</sup>	Ana Pérez-Quintana <sup>18</sup>	Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES <sup>19</sup>	Inmaculada SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN <sup>20</sup>
AÑO	1981	1995	1998	1999	2002	2004	2006	2007	2007	2007	2013	2014	2014
Material	Inventario de roles sexuales BSRI-Versión de Bem <sup>21</sup>	"Los cuentos siguen contando..."	"El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer",	"Coeducación"	"Estereotipos y roles ..."	"Psicología Diferencial del sexo y el género."	"Álbumes para abordar ..."	"Estereotipos de género, ..."	"La escuela es un infierno? ..."	"Escala de estereotipos de género ..."	"La influencia de los estereotipos de género ... en el aprendizaje"	"Análisis de los estereotipos de género actuales".	"La inferioridad del sexo femenino frente al masculino ..."
Estereotipos femeninos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Carifoso/a</li> <li>-Sensible a las necesidades de los/as demás</li> <li>-Comprensiva</li> <li>-Compasiva</li> <li>-Afectuosa</li> <li>-Tierna</li> <li>-Amante de los niños/as</li> <li>-Lloro fácilmente</li> <li>-Sumisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pasiva</li> <li>-Limpia</li> <li>-Ordenada</li> <li>-Tranquila</li> <li>-Emotiva</li> <li>-Soñadora</li> <li>-Amable</li> <li>-Dócil</li> <li>-Adulta son madre o princesa;</li> <li>-Malévola,</li> <li>-Frívola,</li> <li>-Explotadora,</li> <li>-Derrochadora</li> <li>-Estúpidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Infantilismo</li> <li>-Traicioneras laberínticas</li> <li>-Pasión</li> <li>-Caos</li> <li>-Vitalidad</li> <li>-Sombra</li> <li>-Interioridad</li> <li>-Naturaleza</li> <li>-Tierra (cultivo campo)</li> <li>-Calor</li> <li>-Sentimiento</li> <li>-Receptiva</li> <li>-Suave</li> <li>-Reposo</li> <li>-Conservación</li> <li>-Defensa</li> <li>-Dionisiaco</li> <li>-Instintivo</li> <li>-Celosas</li> <li>-Envidiosas</li> <li>-Vanidosas</li> <li>-Madre y esposas</li> <li>-Virgen</li> <li>-Oscuridad</li> <li>-Misterio</li> <li>-Brujas-malas</li> <li>-Intuición</li> <li>-Irrracional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dependiente</li> <li>-Segura</li> <li>-Adulta</li> <li>-Responsable</li> <li>-Tranquila</li> <li>-Detallista</li> <li>-Sensible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sumisa,</li> <li>-Infantil,</li> <li>-Tranquila,</li> <li>-Silenciosa,</li> <li>-Limpia</li> <li>-Ordenada,</li> <li>-Traicionera,</li> <li>-Charlatana,</li> <li>-Mentirosa</li> <li>-Laboriosa</li> <li>-Relacionada con la oscuridad, el misterio, brujería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Menor confianza en sí misma</li> <li>-Minusvalorar logros</li> <li>-Dependientes</li> <li>-Menor Autoconcepto</li> <li>-Control externo</li> <li>-Inseguridad</li> <li>-Sentimiento de culpabilidad</li> <li>-Miedo al éxito</li> <li>-Perfeccion.</li> <li>-Síndrome del impostor</li> <li>-No planificación del futuro y sus necesidades: síndrome de cenicienta</li> <li>-Estilo de vida: trabajo a tiempo parcial o en casa</li> <li>-Belleza física</li> <li>-Responsable del cuidado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inestable emocional</li> <li>-Falta de control</li> <li>-Pasividad</li> <li>-Ternura</li> <li>-Sumisión</li> <li>-Dependencia</li> <li>-Subjetividad</li> <li>-Poco desarrollo intelectual</li> <li>-Aspecto afectivo muy marcado</li> <li>-Intuición</li> <li>-Irrracionalidad</li> <li>-Frustración</li> <li>-Miedo</li> <li>-Incoherencia</li> <li>-Debilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividad de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación</li> <li>-Cooperación</li> <li>-Tranquilidad</li> <li>-Actividades individuales</li> <li>-Actividades estéticas</li> <li>-Deportes asociados al género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solidaridad</li> <li>-Diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensible,</li> <li>-Carifosa,</li> <li>-Piensan que las relaciones humanas son importantes</li> <li>-Saludable, desquiciada, o amable</li> </ul>	<u>Rasgos expresivos,</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Respeto a los demás,</li> <li>-Expresividad,</li> <li>-Capacidad de conexión,</li> <li>-Amabilidad, la bondad,</li> <li>-Apoyo,</li> <li>-Prudencia,</li> <li>-Fragilidad,</li> <li>-Inestabilidad,</li> <li>-Timidez,</li> <li>-Afecto,</li> <li>-Relaciones</li> <li>-Preocupación por lo social</li> </ul>	<u>Estereotipos no vigentes en la actualidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Depend.,</li> <li>-Dóctiles,</li> <li>-Destinadas a la reproducción.</li> </ul> <u>Nuevos estereotipos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inteligentes y</li> <li>-Racionales.</li> </ul> <u>Roles tradicionales asociados con las mujeres</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuidar a los demás,</li> <li>-Realizar las tareas domésticas</li> <li>-Se vinculan a la medida, pero aparecen en los hombres.</li> </ul> <u>Tradicionales que perviven:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sumisas,</li> <li>-Dulces,</li> <li>-Emocionales</li> <li>-Comprensivas</li> </ul>	Sometime nto al espacio interior  Sumisión de género
Estereotipos masculinos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atlético/a</li> <li>-Personalidad fuerte</li> <li>-Amante del peligro</li> <li>-Dominante/a</li> <li>-Agresivo/a</li> <li>-Actúa como líder</li> <li>-Individualista</li> <li>-Duro/a</li> <li>-Egoísta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Activo</li> <li>-Dinámico</li> <li>-Adulto,</li> <li>-Responsable,</li> <li>-Creativo,</li> <li>-Heroico,</li> <li>-Leal</li> <li>-Capaz de la amistad y el desinterés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cultura</li> <li>-Luz</li> <li>-Sol</li> <li>-Tiempo</li> <li>-Impulso</li> <li>-Orden</li> <li>-Exterioridad</li> <li>-Friedad (no emocional, no llora)</li> <li>-Objetividad</li> <li>-Razón</li> <li>-Agresividad</li> <li>-Combate</li> <li>-Violencia</li> <li>-Trascendencia</li> <li>-Claridad</li> <li>-Apolíneo</li> <li>-Luminoso</li> <li>-Dominador</li> <li>-Lenguaje</li> <li>-Leyes</li> <li>-Costumbres</li> <li>-Sabios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Independ.</li> <li>-Seguro</li> <li>-Infantil</li> <li>-Travieso</li> <li>-Creativo</li> <li>-Natural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agresividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Confianza en uno mismo</li> <li>-Confianza</li> <li>-Planteamiento de metas elevadas y exigentes pero abarcables en campos concretos</li> <li>-Atribución de logros a la capacidad y esfuerzos personales</li> <li>-Varón responsable de la familia</li> <li>-Estilo de vida: trabajo a tiempo completo fuera de casa</li> <li>-Capacidad económica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabilidad emocional</li> <li>-Mecanismos de autocontrol</li> <li>-Dinamismo</li> <li>-Agresividad</li> <li>-Tendencia al dominio</li> <li>-Afirmación del yo</li> <li>-Objetividad</li> <li>-Cualidades y aptitudes intelectuales</li> <li>-Aspecto afectivo poco definido</li> <li>-Aptitud para las ciencias</li> <li>-Racionalidad</li> <li>-Franqueza</li> <li>-Valentía</li> <li>-Eficacia</li> <li>-Amor al riesgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades de fuerza, resistencia, activas, agresivas o de riesgo</li> <li>-Agresivas y competición</li> <li>-Actividades grupales y de equipo.</li> <li>-Deportes asociados al género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Independ.</li> <li>-Capacidad económica</li> <li>-Frialdad emocional</li> <li>-Agresividad</li> <li>-Combate</li> <li>-Violencia</li> <li>-Agresividad</li> <li>-Dominador</li> <li>-Valentía</li> <li>-Competitividad</li> <li>-Triunfadores</li> <li>-Liderazgo</li> <li>-Riesgo</li> <li>-Héroe</li> <li>-Deportivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Frio,</li> <li>-Optimista.</li> <li>-Buen conductor</li> <li>-Tranquilo</li> <li>-Imprudente</li> <li>-Liberado.</li> </ul>	<u>Rasgos instrumentales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Racionalidad,</li> <li>-Ambición,</li> <li>-Autonomía, el valor,</li> <li>-Competencia,</li> <li>-Orientación al éxito,</li> <li>-Agresividad,</li> <li>-Autosuficiencia</li> <li>-Independencia</li> </ul>	<u>Estereotipos no vigentes en la actualidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoeficaces,</li> <li>-Competentes,</li> <li>-Triunfadores o Activos</li> </ul> <u>Nuevos estereotipos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incompletos</li> <li>-Pasivos,</li> </ul> <u>Roles tradicionales asociados a los hombres</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajar fuera del hogar,</li> <li>-Ocupar puestos directivos</li> <li>-Siguen vinculados con ellos , pero también con las mujeres.</li> </ul> <u>Tradicionales que perviven:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Egoístas,</li> <li>-Fuertes físicamente,</li> <li>-Insensibles</li> <li>-Valientes</li> </ul>	Mayor protagonismo - Mayor capacidad de actuación

Tabla II, elaboración propia con las autoras y autores consultados y citados a continuación.

Fuente Tabla II: Autoras/es que se citan<sup>435</sup>:

<sup>435</sup> Bibliografía de la Tabla II:

Sandra L. BEM (1981): "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". *Psychological Review*, 88; pp. 369-371.

Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid. □ Horas y Horas.

Ana Guil (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Comunicar*, 11; pp. 95-100.

Gemma TORRES FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1999): "Coeducación". Temas transversales del currículum, 2. Educación ambiental, coeducación, educación del consumidor y el usuario. *Colección materiales curriculares para la educación infantil*. Sevilla. Consejería de Educación.

Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA (2002): "Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos". *Anthropos*, pp. 1-157.

María JAYME, Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. Barcelona. Icaria.

Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". *Op.cit.*, pp. 275-281.

Julia BLÁNDEZ ÁNGEL, Emilia FERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel Ángel SIERRA ZAMORANO (2007): "Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2); pp. 1-21.

Carlos Loma (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*, 342. Enero-Abril, pp. 83-101.

María del Rosario CASTILO MAYEN, Beatriz MONTES BERGES (2007): "Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación". *Revista electrónica*. Universidad de Jaén, pp. 1-21.

Anna PEREZ-QUINTANA (2013): *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por Dra. Esther HORMIGA. Universidad de Barcelona.

María del Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Anales de Psicología*. Vol.30, 3; pp. 1044-1060.

Inmaculada SANCHEZ-LABELLA MARTÍN (2014): "La inferioridad del sexo femenino frente al masculino en las series de animación televisivas". En Juan Carlos SUAREZ VILLEGAS, Rosario LACALLE ZALDUENDO, José Manuel PEREZ TORNERO (Eds.): *II International Conference Gender and Communication*. Facultad de Comunicación de Sevilla. Dykinson, p. 257.

-Inventario de roles sexuales BSRI-Versión de Bem- Versión reducida, elaborada por M<sup>a</sup> LÓPEZ-SÁEZ y J.F. MORALES (1995): "Gender Stereotypes in the Spanish Population: Looking Toward the Future". En L. AMÂNCIO y C. NOGUEIRA (Ed.): *Gender, Management and Science*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.151-168.

### **c. Adquisición de los estereotipos de género**

La adquisición de estereotipos es temprana en la vida de la persona, lo que lo convierte en un limitador tanto para hombres como para mujeres al no poder alcanzar todo su potencial<sup>436</sup>. A lo largo de toda la infancia y, sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos los adultos y adultas de mayor cercanía como sus progenitores y profesorado, fundamentalmente los estereotipos de género pueden llegar a utilizarse para establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones psicológicas. Por ejemplo, en un estudio realizado por Ma Ángeles Espinosa<sup>437</sup> sobre la construcción del género, niñas y niños de entre 10 y 12 años piensan que las mujeres son débiles, emotivas, buenas, complejas y afectuosas, mientras que los hombres son ambiciosos, asertivos, agresivos, dominantes y crueles.

Son muchos los estudios que teorizan sobre cómo se adquieren los estereotipos de género durante la infancia. Realizamos una aproximación a las teorías que abordan la adquisición de los estereotipos dividiéndolas en dos bloques: las teorías de aporte más biológico y las centradas en los aspectos internos del sujeto.

Las teorías que enfatizan los aspectos biológicos como la teoría de John Money y Anke Ehrhardt<sup>438</sup> en la que el proceso de tipificación sexual se explica recurriendo a hechos, genéticamente determinados, que influyen para que una persona prefiera el rol masculino o femenino, o la adquisición de estrategias sexuales adaptativas diferentes<sup>439</sup> en uno y otro sexo, y que se transmiten genéticamente como aporta el catedrático de Psicología Social David Buss<sup>440</sup> en 1995. Buss dentro de la teoría evolucionista, plantea como los miembros del sexo masculino y femenino han evolucionado en

---

<sup>436</sup> Pilar PARDO y Antonio CORRAL (2012) "El Estudio Integrado Del Desarrollo". En Antonio CORRAL IÑIGO y Pilar PARDO LEÓN (Coords.): *Psicología Evolutiva I, Vol. I. Introducción al desarrollo*. Madrid. UNED, p. 328.

<sup>437</sup> Ma Ángeles ESPINOSA BAYAL (2007): "La construcción del Género desde el ámbito educativo, una estrategia preventiva". *Emakunde*. Consultada el 1/08/2015.

<sup>438</sup> John MONEY y Anke EHRHARDT (1972): *Man and woman, boy and girl*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

<sup>439</sup> Carlos YELA GARCÍA (1998): "Diferencia entre sexos en los juicios verbales sobre su comportamiento amoroso y sexual". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1); pp. 115-147.

<sup>440</sup> David M. BUSS (1995): "Psychological Sex Differences: Origins Through Sexual Selection", *American Psychologist*, 50; pp.164-168.

conductas específicas para los problemas adaptativos encontrados a través de la evolución de nuestra especie, es decir, los seres humanos tienen áreas cerebrales innatas con conocimiento específico que les permiten adaptarse<sup>441</sup>.

El otro segundo bloque son las teorías que se centran en los procesos internos del sujeto como son las teorías cognitivas, o las que estudian la interacción entre los procesos psicológicos básicos y los factores sociales y situacionales como son los denominados modelos sociales<sup>442</sup>. Desde la perspectiva de las teorías cognitivas, en las que el elemento central en la construcción de la identidad de género es la autocategorización, encontramos por una parte, las *teorías teóricas-evolutivas* de Lawrence Kohlberg, 1966<sup>443</sup> y de Jean Piaget, 1966 que comparten la estabilidad del constructo de género y el papel protagonista de la persona, distinguiendo tres etapas en el desarrollo que son la identidad y etiquetado, la estabilidad y la consistencia del género<sup>444</sup>; y por otra parte, las basadas en el *concepto de esquema* de Sandra Lipsitz Bem o Hazel Markus. El esquema es la estructura que orienta y organiza las percepciones de la persona<sup>445</sup>, por lo que una vez que uno se autocategoriza como hombre o mujer, procesa la información en base a la pertenencia a ese grupo. Bem, 1981, supone el esquema como una estructura que indica roles, estereotipos, conductas, rasgos de personalidad y otros. Para Markus<sup>446</sup>, el autoconcepto de género es el elemento que organiza nuestras vivencias y habla de la existencia de autoconcepto masculino, femenino, ambos o ninguno; Bem, sin embargo, sostiene que el autoconcepto está supeditado al esquema de género y

---

<sup>441</sup> David M. BUSS (2004): *Evolutionary psychology. The new science of the mind*. Boston. Pearson. Citado por Luis GOMEZ-JACINTO (2005): "Un enfoque evolucionista y dinámico de la psicología social cultural." *Encuentros en Psicología Social*, 3; pp. 24-35.

<sup>442</sup> Patricia GARCIA-LEIVA (2005): "Identidad de género. Modelos explicativos." *Escritos de Psicología*, 7; pp. 71-81.

<sup>443</sup> Lawrence KOHLBERG (1966): "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes". En Eleanor E. MACCOBY (Ed.): *The Development of Sex Differences*. Stanford. Stanford University Press.

<sup>444</sup> Purificación SIERRA GARCÍA (2002): "La adquisición de la Identidad de género." En Pilar HERRANZ YBARRA y Purificación SIERRA GARCÍA (Drs.): *Psicología Evolutiva I*. Vol. II. Desarrollo Social. Madrid. UNED, pp. 201-204.

<sup>445</sup> A. C. HUSTON (1983): "Sex Typing". Op.cit.

<sup>446</sup> Hazel Markus, and Elissa Wurf (1987): "The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective". *Annual Review of Psychology*. Vol. 38; pp. 299-337.



distingue entre personas esquemáticas o no esquemáticas.

Desde los modelos Sociales, destacamos el *modelo de interacción sociocognitiva* y los *modelos sociales propiamente denominados*. Ambos explican el proceso de construcción de género desde la interacción del contexto y los procesos intrasujeto<sup>447</sup>. Los primeros, se basan en la hipótesis de la profecía autocumplida<sup>448</sup>, en la cual, se explica que cuando dos personas interactúan los elementos intrasujetos de ambos y los sociales entran en interacción y se construye algo diferente en función del rol de cada persona (el que percibe, actúa o ambos). Autores como Mark Snyder<sup>449</sup> aportan como los diversos mecanismos sociales de mantenimiento como el sesgo confirmatorio, perpetúan y dificultan la modificación de un estereotipo que, según Geis<sup>450</sup>, los roles sociales junto con sus expectativas forman parte de los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas. Los segundos, los modelos sociales, se dividen en las teorías del Aprendizaje Social y las teorías de la Identidad Social de Género.

Las teorías del Aprendizaje Social postula que los procesos a través de los que se adquiere el género son los mismos que por los que se adquiere cualquier otra conducta: los de aprendizaje, fundamentalmente analizados a partir de los modelos de referencia y los de refuerzo recibido. Teorías defendidas por Bandura<sup>451</sup> y que explican el aprendizaje del género a través del aprendizaje-directo o indirecto<sup>452</sup>. En las teorías de la Identidad Social de Género destacamos a Eagly<sup>453</sup> con su teoría del Rol, a Tajfel<sup>454</sup>, con la

---

<sup>447</sup> Esther BARBERÁ (1998): *Psicología del género*. Barcelona. Ariel Psicología.

<sup>448</sup> R.K. MERTON (1948): "The self-fulfilling prophecy." *Antioch Review*, 8; pp. 193-210.

<sup>449</sup> Mark SNYDER (1981): "On the self - perpetuating nature of social stereotypes". En D. L. HAMILTON (Eds.): *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. Nueva York. Lawrence Erlbaum.

<sup>450</sup> Florence L. GEIS (1993): "Self-fulfilling prophecies: a social psychological view of gender". In A. E. BEALL y R. J. STERNBERG (Eds.): *The psychological of gender*. Nueva York. Guilford Press.

<sup>451</sup> Albert BANDURA (1973): *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

<sup>452</sup> Michael A. HOGG, Michael HOGG GRAHA, Graham M.VAUGHAN, Marcela HARO MORANDO (2010): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana, p. 538.

<sup>453</sup> Alice H. EAGLY (1987): *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ. LEA.

<sup>454</sup> Henry TAJFEL (1981): *Social identity and intergroup relations*. London.

*Teoría de la Identidad Social y de la Autocategorización* y por último la propuesta integradora de Deaux y Martin<sup>455</sup>, 2003. En la Teoría del Rol, se parte de la necesidad de la comunidad de estar organizada para garantizar la subsistencia y los recursos, por lo que se elabora un sistema de reglas y roles asignados a los miembros de la comunidad. Los roles asignados en función del trabajo son el primer eslabón en la cadena de casualidad: de ellos se deriva la estereotipia y ambos determinan el autoconcepto de género<sup>456</sup>. Los roles de género son, por lo tanto, las expectativas compartidas socialmente sobre las conductas que deberían realizar las personas en función de su sexo<sup>457</sup>.

Henri Tajfel propone en su teoría de la Identidad Social como se construye la identidad social de las personas desde los mecanismos cognitivos y motivacionales presentes en las interacciones grupales y define la identidad como: "aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que se percibe pertenecer" (Tajfel y Turner<sup>458</sup>). Ésta ha dado paso a la teoría de la Autocategorización donde considera el autoconcepto un componente del sistema psicológico etiquetado como YO, siendo éste uno distinto para las diversas situaciones, sin existir un único concepto del YO. El contexto, por tanto, determina la formación de categorías, siendo la autopercepción parte de un continuo que varía desde la identidad personal a la grupal (Turner<sup>459</sup>).

Por último abordaremos la propuesta integradora de Deaux y Martin que integran la teoría de la identidad de Stryker<sup>460</sup> y la de la Identidad Social de

---

Cambridge Univ. Press.

<sup>455</sup> Kay DEAX y Daniela MARTIN (2003): "Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes". *Social Psychology Quarterly*, Vol., 66, 2; pp. 101-117.

<sup>456</sup> Patricia GARCIA-LEIVA (2005): "Identidad de género. Modelos explicativos". *Op.cit.*; pp. 71-81.

<sup>457</sup> Alice H. EAGLY (1987): *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Op.cit. Citado por Elena M. MORALES MARENTE (2007): *El poder de las relaciones de género*. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces, pp. 99-103.

<sup>458</sup> Henri TAJFEL, John C. TURNER (1986): "The social identity theory of intergroup behaviour", pp.7-24. En Worchel, S. y W. G. Austin (Eds.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago. Nelson, p. 16

<sup>459</sup> John C. TURNER (1987): *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford. Basil Blackwell.

<sup>460</sup> Sheldon STRYKER (2000): *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, Caldwell, NJ. Blackbur.

Tajfel y Turner<sup>461</sup>. La fusión de los procesos psicológicos descritos por la teoría de la Identidad Social con los elementos estructurales y contextuales analizados por la teoría de la identidad dan una visión integral a cómo se organizan e interrelacionan los procesos responsables de la construcción, modificación y mantenimiento del self de género. Sobre estas teorías aportamos la Tabla III para conformar el marco teórico de adquisición de roles.

Tabla III: Teorías sobre la adquisición de los estereotipos de género.

Teorías sobre la adquisición de los estereotipos de género								
Aspectos Biológicos		Aspectos internos						
Teoría Determinación genética	Teorías Evolucionistas	Teorías Cognitivas "Auto-categorización"		Teorías Modelos sociales "Interacción contexto-procesos intra-sujeto"				
J. Money A. Enhardt	D. Buss	Teoría Teórico Evolutiva	Teoría Concepto de esquema	Modelo Interacción cognitiva	Modelos sociales			
		L. Kohlberg J. Piaget	S. BEM H. Markus	R.K. Merton M. Snyder	Teoría Aprendizaje social	Teoría Identidad Social		
					A. Bandura	Teoría del Rol	Teoría Identidad	Teoría Integradora
						A.H. Eagly	H. Tajfel	K. Deaux D. Martin

Fuente: Elaboración propia (Bibliografía comentada)

En los últimos años se ha retomado la cuestión, aportando a estas teorías explicativas tres modelos sociales más<sup>462</sup> que pretenden dar respuesta a la perseverancia de los roles, y las nuevas perspectivas sociales. Citaremos tres teorías: *La Teoría de la Dominancia Social*<sup>463</sup> que intenta identificar los sistemas en los que se apoya esta jerarquía social basada en los grupos y cómo interactúan entre sí. Por otra, *La Teoría de la Justificación del Sistema*

<sup>461</sup> Patricia GARCIA-LEIVA (2005): "Identidad de género. Modelos explicativos". Op.cit.

<sup>462</sup> Citadas por Elisabeth MALONDA VIDAL (2014): *El sexismo en la Adolescencia. Factores psicosociales moduladores*. Tesis doctoral dirigida por Dra. M<sup>a</sup> Vicenta MESTRE ESCRIVÁ y la Dra. Ana M<sup>a</sup> TUR PORCAR. Universidad de Valencia, pp. 28-49.

<sup>463</sup> James H. SIDANIUS, Felicia PRATTO (2004): "Social Dominance Theory: a new synthesis". In John JOST, James SIDANIUS: *Political Psychology*. Nueva York. Psychology Press, pp. 315-332.

de Jost & Banaji<sup>464</sup> donde los estereotipos, para estos autores/as, surgen para proteger no sólo la conducta o la posición de uno, sino para proteger el estatus de todo su grupo. La justificación del sistema hace referencia al proceso psicológico mediante el cual se legitiman las convenciones sociales existentes, aún a expensas del interés personal o grupal. Por último, citaremos la *Teoría del Sexismo Ambivalente*<sup>465</sup>, donde se entiende el sexismo como la actitud hacia las mujeres y los varones en virtud de su sexo biológico, lo cual tiene consecuencias inmediatas en las estructuras patriarcales y los estereotipos tradicionales de género en las diversas culturas<sup>466</sup>.

Podemos explicar, como hemos visto, la adquisición de los estereotipos desde diferentes visiones teóricas, que nos trasladan varias ideas: la temprana adquisición de éstos, su pervivencia a lo largo del tiempo, y la puesta en marcha de diferentes estructuras psicológicas y sociales que permiten su transmisión y persistencia. Las personas, durante la infancia, reciben la aprobación social cuando realizan actividades propias de su sexo, y se les corrige en sus preferencias, cuando éstas no coinciden con los estereotipos tradicionales. En esta etapa, los individuos interiorizan progresivamente las normas de conducta propias de su género, para poder actuar conforme a ellas. Toman conciencia del concepto género, al diferenciar a qué juegan los chicos y a qué las chicas, utilizando como referencia las personas de su entorno familiar, social, educativo, e incluso personajes televisivos (Martin<sup>467</sup>; Biernat<sup>468</sup>; Vasta et al<sup>469</sup>) o los cuentos.

---

<sup>464</sup> John T. JOST, Mahzarin R. BANAJI (1994): "The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness". *British Journal of Social Psychology*, 33; pp. 1-27.

<sup>465</sup> Perter GLICK y Susan T. FISKE (1996): "The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism". *Journal of personality and social psychology*, 70 (3); pp. 491-512.

<sup>466</sup> Peter GLICK, Maria LAMEIRAS, Susan T. FISKE, Thomas ECKES, Bárbara MASSER et al (2004): "Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations". *Journal of Personality & Social Psychology*, 86; pp. 713-728.

<sup>467</sup> Carol LYNN MARTIN (1989): "Children's Use of Gender- related Information in Making Social Judgments". *Developmental Psychology*, 25; pp.80-88.

<sup>468</sup> Monica BIERNAT (1991): "Gender Stereotypes and the Relationship Between Masculinity and Femininity: a Developmental Analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 61 (3); pp. 351-365.

<sup>469</sup> Ross VASTA, Marshall M. HAITH y Scott A. MILLER (2001): *Psicología infantil*. Barcelona. Ariel.



## CAPÍTULO 3:

### El cuento infantil instrumento transmisor de estereotipos

---



Pequeñas [...], si no coméis  
todas las anémonas, si no acabáis las peonías,  
nunca llegaréis a ser tan hermosas y rosadas  
como vuestras mamás,  
y nunca tendréis los ojos brillantes  
y nadie querrá casarse con vosotras  
cuando seáis mayores<sup>470</sup>".

En los contenidos expuestos hasta ahora se ha profundizado teóricamente en diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio, y en diversas cuestiones inherentes al mismo; de manera especial, en el desarrollo psicosocial en los años correspondientes al periodo de preescolar y en la construcción social del género; y se han incluido respuestas a interrogantes relacionados con las formas de transmitir mensajes marcados por el género en las edades entre 3-6 años, ya que en la etapa de desarrollo en la que se encuentran, su aprendizaje de conocimientos sociales y la adquisición temprana de estereotipos, forman parte de la construcción de su identidad como mujeres y hombres.

Se examinan en este capítulo, aspectos relacionados con la herramienta social que hemos elegido para el análisis de la transmisión de estereotipos en el objeto de estudio: los cuentos infantiles. Se incluye en él un acercamiento a los términos de educación y de coeducación para, posteriormente, aproximarnos a la definición del cuento infantil, de su función y clasificación.

La literatura podemos definirla como la "forma de expresión que utiliza la palabra con intención comunicativa y estética"<sup>471</sup>, siendo indispensable, ya

---

<sup>470</sup> Adela TURÍN (2012): *Rosa Caramelo*. Pontevedra. Kalandraka, p. 6.

<sup>471</sup> María del Rocío PASCUAL LACAL (2008): "La creatividad a través de la literatura infantil de los cuentos". *Revista Creatividad y Sociedad*, 12; p. 61.

que responde a las necesidades de los niños y niñas, al permitir establecer los procesos de simbolización, representación y recreación tan necesarios para su desarrollo integral, contribuyendo a su socialización y, por tanto, a la participación en la vida en sociedad. Bárbara Rogoff<sup>472</sup> señala que “las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo de la niña y el niño se relacionan con los valores y actividades que, en una comunidad, se consideran importantes”.

Sin olvidar su valor socializador, la literatura propicia el hábito lector y cultiva el gusto por la lectura que posibilita ampliar las experiencias del niño y la niña, desarrollar su imaginación, creatividad, sensibilidad, al tiempo que se disfruta de ella. Dice Gianni Rodari<sup>473</sup> que “tiene la sensación de que en las estructuras del cuento, el individuo contempla las estructuras de su propia imaginación y al mismo tiempo va construyéndolas, como instrumento indispensable para el conocimiento y dominio de lo real”.

Los cuentos infantiles son parte de la esencia misma de la cultura y son utilizados para transmitir mensajes y enseñanzas de una forma indirecta y entretenida<sup>474</sup>. A su vez, transmiten emociones y tienen una influencia en el desarrollo afectivo y conductual de niñas y niños. El cuento es una herramienta a través de la que se pueden enseñar conceptos, valores, y proporcionarles ejemplos simbólicos sobre cómo enfrentarse a diversas situaciones. Los cuentos divierten, entretienen, enriquecen la vida del niño y la niña, y excitan su curiosidad. Además de ayudar a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones, estimulan su imaginación y su actividad lúdica, elementos indispensables para el desarrollo del potencial creador en la infancia, ya que a través de la imaginación y el juego el niño

---

<sup>472</sup> Bárbara ROGOFF (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós, p. 35. Citada por Gloria Esperanza GARCÍA BOTERO y Teresita GALLEGU BETANCUR (2011): “Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia”. *Revista Latinoamericana de las ciencias sociales de la niñez y la juventud*, 9 (2); pp. 17-25.

<sup>473</sup> Citado por Constanza Edy SANDOVAL PAZ (2005): “El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral”. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1 (2) (Ene-Jun), p. 5

<sup>474</sup> Clemente FRANCO (2004): “Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2); pp. 245-266. Citado por Clemente FRANCO y José Manuel ALONSO (2011): “Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil”. *Aula Abierta*. Vol. 39, núm. 2. ICE. Universidad de Oviedo, pp. 113-122.

desarrolla, canaliza y expresa su creatividad. Debido a todo ello, los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros<sup>475</sup>.

En la literatura infantil y juvenil existe sexismo explícito cuando el contenido del texto y las ilustraciones no reflejan la realidad y diversidad social, encasillando a mujeres y niñas, y a varones y niños, en moldes convencionales y fijos. También existe un sexismo encubierto cuando se presenta una situación real discriminatoria por razón de sexo y no se critica ni se ofrecen alternativas<sup>476</sup>.

El cuento maravilloso<sup>477</sup> ha sido objeto de estudio desde diferentes puntos de vista. Existen distintos análisis y clasificaciones, siendo la más difundida la de Vladimir Propp quien, en su obra *Morfología del cuento*, clasifica los relatos en función de la estructura narrativa. Sus mensajes y símbolos han sido objeto de las más variadas interpretaciones, entre las que destaca la del psicoanalista Bruno Bettelheim o la de la antropóloga Dolores Juliano<sup>478</sup>. Esta autora plantea que las formas culturales expresan en general las ideas dominantes en una sociedad dada; aunque en todas las culturas se advierten expresiones contraculturales, de resistencia o de crítica más o menos elaborada de las ideas dominantes a cargo de sectores marginados o subalternos. Elena Fortún<sup>479</sup>, destaca que “para los niños y niñas el cuento es la primera manifestación inteligente de la vida. Porque despierta en ellos la atención y la imaginación, y porque de estos primeros destellos, que deben alumbrar su cabecita, depende todo su porvenir intelectual y tal vez moral”.

El cuento infantil pertenece a un tipo de discurso, el discurso narrativo,

---

<sup>475</sup> Constanza Edy SANDOVAL PAZ (2005): “El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral”. Op.cit., p. 4.

<sup>476</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Carmelo MORENO MUÑOZ (2003): “La literatura Infantil y Juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas”. En Ángel Gregorio CANO VELA, Cristina PÉREZ VALVERDE (Coord.) (2003): *CANON, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 455.

<sup>477</sup> Paloma URÍA (2010): “Érase una vez...”. Pensamiento Crítico. *Página Abierta*. 210. *Revista electrónica*. Consultada 01/03/2015

<sup>478</sup> Dolores JULIANO (1992): *El juego de las astucias*. Madrid. Horas y horas, p. 54.

<sup>479</sup> Elena FORTÚN (2003): *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla. Espuela de plata, p. 15.



que desarrolla diversas habilidades y capacidades como la de organizar sucesos y acontecimientos en torno a un hilo conductor o tema central, la capacidad de secuenciar eventos, la habilidad para fijar e implantar relaciones de casualidad entre los eventos del relato y la habilidad lingüística como la sintaxis y variedad léxica. Esta estimulación anticipada es un propulsor positivo y seguro del éxito escolar en un futuro, desarrollando habilidades matemáticas, fomentando la coherencia y la idea central. En general, los cuentos proporcionan al niño y a la niña una amplia gama de posibilidades ayudando a crear un imaginario social en el que crecer<sup>480</sup>.

## 1. Educación y Coeducación

Es fundamental analizar los cuentos infantiles ya que nos sirven como recurso para enseñar determinados contenidos desde una educación formal, informal y no formal<sup>481</sup>. Son utilizados en la escuela y es tan variado los usos y aplicaciones de los mismos que se hace inevitable definir el punto de vista desde el cual utilizamos la herramienta: bien entendemos que como material educativo ha de cumplir con los contenidos transversales que se marcan en la legislación por lo que, aunque es utilizado para el aprendizaje de la lectura, también es importante tener en cuenta el contenido del texto. Así mismo, es una herramienta de gran atractivo en la socialización y aprendizajes sociales, por ser cercana a los niños y niñas y favorecer sus esquemas de conocimiento.

Analizar, sin duda, los cuentos infantiles como herramienta transmisora de cultura, de sociedad, de normas, de valores o de estereotipos que nos conforma como unos determinados seres humanos dentro de una determinada sociedad, de un determinado contexto social nos obliga a detenernos en el concepto de educación. Aunque, nuestra mirada no entiende la educación sin la coeducación, o más bien consideramos ésta como el concepto evolucionado de aquella.

---

<sup>480</sup> Cristina Gema FERNÁNDEZ SERÓN (2010): "El cuento como recurso didáctico". *Revista Innovación y experiencias educativas*, 26 (Enero); pp. 1-9.

<sup>481</sup> Jaume TRILLA BERNET (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Herder.

Los primeros cuidados de nuestros progenitores, las relaciones sociales en la familia o con los amigos y amigas, los aprendizajes en la escuela, son experiencias educativas que configuran nuestro modo de ser, pues al fin y al cabo la educación, como asevera Julián Luengo<sup>482</sup>, es un fenómeno que nos concierne a todos y todas desde que nacemos.

El uso y el conjunto de los conceptos que se relacionan con la noción de *educación*, tales como enseñanza, aprendizaje, adoctrinamiento... poseen una precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo<sup>483</sup>; pero los autores y autoras consultados/as confirman el alto grado de importancia que supone para las sociedades.

Para la UNESCO, la educación básica es el conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las necesidades educativas básicas<sup>484</sup>. Por su parte, en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos".

Julián Luengo<sup>485</sup> subraya del término de educación su doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva. Su procedencia latina se atribuye a los términos *educere* y *educare*. Desde el verbo latino *educere*, que significa "extraer de dentro hacia fuera", la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Por otra parte, el término *educare* se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias

---

<sup>482</sup> Julián LUENGO NAVAS (2004): "La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación." En María del Mar del POZO ANDRÉS, José Luís ÁLVAREZ CASTILLO, Julián LUENGO NAVAS y Eugenio OTERO URTZA. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 30-47.

<sup>483</sup> Jaume SARRAMONA(2000): *Teoría de la educación*. Barcelona. Ariel.

<sup>484</sup> UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo. 2011. Glosario, p. 392.

<sup>485</sup> Julián LUENGO NAVAS (2004): "La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación." Op.cit., p. 32.

educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales.

Joaquín García Carrasco y Ángel García Del Dujo<sup>486</sup>, plantean que las diferentes orientaciones teóricas han dado varias direcciones a lo que se ha entendido y se entiende por educación, aunque en este momento diríamos que más que confrontarse entre ellas, se complementan. De la mano de esta clasificación aportamos diferentes definiciones de lo que se ha considerado educación:

- *La Educación para la creación de la identidad humana en todas sus facetas.* Se entiende la educación como el perfeccionamiento de facultades específicamente humanas, situándola en un plano claramente metafísico y de absoluta generalidad. Proponiendo un entorno de moralidad, de estética y de mentalidad. En esta línea citamos las definiciones de Kant y de los Mill.

Para Kant<sup>487</sup>, el ser humano en el momento de nacer posee toda una serie de facultades que la educación debe desarrollar y potenciar. El papel de las instituciones escolares es potenciar las capacidades que la persona humana tiene en su interior. Es la educación, por tanto, el instrumento que la humanidad se ha dado para perfeccionar su naturaleza, llevándola a su máximo desarrollo posible. Todos los seres humanos están dotados de la misma naturaleza, y ésta es concebida como un diamante en bruto que la labor educativa pule y perfecciona<sup>488</sup>. "Únicamente por la educación, el hombre puede llegar a ser hombre", asevera Kant<sup>489</sup>.

---

<sup>486</sup> Joaquín GARCÍA CARRASCO y Ángel GARCÍA DEL DUJO (2001): "La Teoría de la educación en la encrucijada". *Teoría de la Educación*. 13, pp. 15-43.

<sup>487</sup> Immanuel KANT (1993): *Réflexions sur l'éducation*. Paris. Librairie philosophique J. Vrin, pp .67-83.

<sup>488</sup> Elisa USATEGUI BASOZABAL (2003): "La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?" *Revista complutense de educación*. Vol. 14, 1; pp. 175-196.

<sup>489</sup> Immanuel KANT (1983): *Pedagogía*. Madrid. Akal, p. 31.

James Mill<sup>490</sup> señala que el objetivo de la educación es hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes. Para el filósofo y economista Stuart Mill<sup>491</sup> la educación comprende todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. Es una forma de hacer ciudadanos libres, responsables, siendo crucial en el crecimiento del individuo como ser independiente e individual. Para él la educación controlada no debería existir, si entendemos que es necesaria una diversidad de educación y no un mero moldeamiento<sup>492</sup>.

- *La educación para la sostenibilidad de la oportunidad socioeconómica o del progreso socioeconómico*, introduciendo los conceptos de capital humano y recursos humanos como marco de referencia para la reflexión. Se sitúa también, el análisis de la educación como aparato ideológico en tanto que reproduce las relaciones de dominancia cultural. Destaca el sociólogo francés Émile Durkheim.

Durkheim<sup>493</sup>, dictamina que las definiciones antecesoras de educación, suponen a ésta como ideal, perfecta y que vale indistintamente para todos los hombres y todas las épocas. Para él la educación es un hecho social, siendo supraindividual, es decir que pertenece a la sociedad; y coactiva, ya que consiste en un esfuerzo continuo para imponer a los niños y niñas maneras de ver, sentir y de obrar, a las cuales no podrían haber llegado espontáneamente. Define educación<sup>494</sup> como "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social". Tiene por objeto desarrollar en el niño y la niña determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que

---

<sup>490</sup> María Ángeles DURÁN (2001): *Estructura y cambio social: homenaje a Salustiano del Campo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 57.

<sup>491</sup> Juan Ramón FUENTES JIMÉNEZ (2010): "Educación para la libertad en Stuart Mill". *MAGISTER. Revista Miscelánea de Investigación*, 23; pp. 139-164.

<sup>492</sup> James Stuart MILL (1962): *Sobre La Libertad*. Buenos Aires. Aguilar.

<sup>493</sup> Émile DURKHEIM (1966): *Educación y Sociología*. Shapire. Buenos Aires, p. 16. citado por Ana María BRIGIDO (2006): *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba. Editorial Brujas, pp. 38-41.

<sup>494</sup> Gabriel UGAS FERMIN (2005): *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Venezuela. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales, p. 114.

reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro, el medio al que está particularmente destinado.

- *La educación como promotora de conocimiento y de la sostenibilidad del sistema científico-tecnológico*; de la educación se resaltaba el aspecto de planificación de conocimiento entre dos alternativas: planificación de la transmisión de conocimiento o planificación de la actividad de conocimiento, enseñar contenidos de pensamiento o enseñar a pensar. En esta dirección citamos a Puig Rovira.

Joseph María Puig Rovira<sup>495</sup> define la educación como un proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, en destrezas y en modos de comprender el mundo. Entendemos que en este proceso intervienen varios actores/as: el educando y el educado que son activos y que participan en un proceso mutuo de creación.

- *Sostenibilidad de la propia organización democrática de la convivencia social*. En esta línea autoras y autores definen la educación en relación con el concepto de ciudadanía y libertad.

Para la filósofa Elisa Usategui<sup>496</sup>, "la Educación es sinónimo de humanización. El hombre no nace, se hace, pero no en un sentido ahistórico e individualista, sino solo en la medida en que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y en un tiempo concreto".

La educación<sup>497</sup>, según el profesor de Teoría e Historia de la Educación Rafael Sáez Alonso, tiene "la misión de contribuir a que las personas de este siglo desarrollen las capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas que viven en una interacción de culturas y en la que son participantes y conscientes de su interdependencia."

Jose Antonio Marina, asevera que la educación<sup>498</sup> es la "gran exclusiva humana", la que nos define como especie, porque permite a cada

---

<sup>495</sup> Joseph María PUIG ROVIRA (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós, p. 14.

<sup>496</sup> Elisa USATEGUI BASOZABAL "La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?" Op.cit, p. 182.

<sup>497</sup> Rafael SÁEZ ALONSO (2006): "La educación intercultural". *Revista de educación*, 339; pp. 859-881.

<sup>498</sup> José Antonio MARINA (2012): "Neurociencia y Educación". *Participación educativa*, Vol.11, 1-1; pp. 7-14.

individuo asimilar en un breve espacio de tiempo las creaciones culturales que la humanidad tardó decenas de miles de años en inventar: el lenguaje, el desarrollo de las funciones ejecutivas, la sumisión a normas, la convivencia en sociedades extensas.

La educación es un proceso que nos hace libres, entendiendo esta libertad como la capacidad de adquirir las herramientas necesarias que nos permitan ser activos/as en nuestra sociedad. Como apuntan la filóloga y doctora en ciencias de la educación Dolors Masats junto a la profesora de didáctica Teresa Creus “educar es cultivar las emociones, es inculcar respeto hacia uno/a mismo/a y los/as demás y es ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para que puedan crecer y formar sus propias identidades como individuos/as y como miembros de una (o más de una) sociedad<sup>499</sup>.

“La educación nos hace libres ya que lejos de basarse en la acumulación de información, desarrolla habilidades y destrezas que fomentan la capacidad del individuo/a para seguir aprendiendo toda su vida”<sup>500</sup>. Con esta aportación del profesor de lengua Joaquín Serrano y el doctor en filología románica José Enrique Martínez, queda claro la diferencia entre entender la educación como un proceso en el que se adquieren sólo conocimientos a entenderla como un proceso en el que se adquieren las herramientas para tener autonomía en nuestro desarrollo.

Además, la educación, nos permite liberarnos del aquí y ahora, que no sólo adquirimos como parte del proceso evolutivo del ser humano, sino que aprendemos y desarrollamos en nuestro contacto con las herramientas que se nos otorgan en el proceso formativo, como explica el catedrático de psicología evolutiva Ignasi Vila Mendiburu, para el que educar significa posibilitar las habilidades y competencias en lo que se ha denominado el aprendizaje estipulativo, es decir, acercarse a las cosas que no se ven, pero que existen<sup>501</sup>.

---

<sup>499</sup> Dolors MASATS VILADOMS, Teresa CREUS SOLÀ (2006): “Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. Op.cit., pp. 275-281.

<sup>500</sup> Joaquín SERRANO y José Enrique MARTÍNEZ (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Citado por Isabella LEIBRANDT (2001): “La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. (Revista electrónica).

<sup>501</sup> Ignasi VILA MEDIBURU (2000): “Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación*,

Podemos como apunta Lippmann<sup>502</sup>, mejorar el pensamiento complejo creando una sociedad en la que las excelencias puedan florecer en diversidad y en abundancia; y entendemos que esto lo realizaremos a través de la educación, consciente de su papel en el desarrollo del pensar excelente, siendo este pensar fruto del pensamiento crítico, el cuidadoso y el creativo.

Tras abordar la definición de educación, conviene volver a pensar sobre los ámbitos de socialización de las personas, con el fin de indagar cómo en nuestras sociedades se instruye y educa a unos y otras de manera no sólo diferente sino desigual<sup>503</sup>, lo que nos direcciona a una forma coeducativa de transmitir conocimientos, valores y actitudes a los/as sujetos, potenciando las habilidades para que cada individuo, independientemente de su sexo, las integre en su personalidad, es decir, "que toda persona potencie aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad que le permitirá, una integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que vive, sin hacer diferencias por razón de sexo"<sup>504</sup>.

Cuando hablamos de la coeducación es necesario precisar algunos de los elementos que forman parte de las definiciones anteriores. Porque educar con una perspectiva coeducativa implica dos grandes tareas interconectadas<sup>505</sup>: colaborar con la erradicación de las desigualdades de género y mantenernos alerta ante el sibilino o explícito sesgo de género que atraviesa la cultura escolar y las actitudes del profesorado en la práctica.

El concepto de coeducación<sup>506</sup> se ha de entender de partida, como una

---

22. Educación Inicial; pp. 41-60.

<sup>502</sup> Citado por Angélica SÁTIRO (2004): *Jugar a pensar con niños* de 3 a 4 años. Barcelona Ediciones Octaedro SL, pp. 57-58.

<sup>503</sup> Ana GONZALEZ y Carlos LAMAS (Coords.) (2006): *Educación para la igualdad, educar desde la diferencia*. Mujer y Educación, 166. Barcelona. Grao, p. 8.

<sup>504</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1993): "Coeducación", en *Temas Transversales del currículum, 2. Colección Materiales Curriculares para la Educación Infantil*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, p. 81.

<sup>505</sup> Alicia H. PULEO GARCÍA (2001): "Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica". En Nieves BLANCO (coord.): *Educación en femenino y en masculino*. Madrid. AKAL, pp. 21-29.

<sup>506</sup> María del Carmen CABRERA PLAZUELO (2009): Programa Coeducación: "Conozco a los demás". *Hekademos: Revista educativa digital*, 3; pp. 17-50.

“enseñanza mixta, donde chicos y chicas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones”. Aunque la coeducación<sup>507</sup> no es solamente la enseñanza mixta, otra cosa es que sea imprescindible ésta para que exista un planteamiento coeducativo. No se trata de que todo el mundo sea igual, sino de que cada persona sea quien desea ser. Por lo que la coeducación añade cuestiones relativas a la dimensión psicológica<sup>508</sup> del desarrollo: autoconcepto, dinámica de la convivencia inter-sexos, comunicación interpersonal, ética relacional. Además de no ser sólo la transmisión de un contenido que se ha de adquirir, sino que afecta tanto a las conductas como a las actitudes y también a las estructuras sociales en que se desarrolla la actividad humana.

Por tanto, la escuela mixta<sup>509</sup>, es un paso necesario, pero insuficiente para llegar a una educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo. No constituye, por lo tanto el culmen, todavía quedan pendientes retos, como apunta Marina Subirats<sup>510</sup> catedrática de sociología, como el incorporar al aprendizaje escolar los saberes y valores tradicionalmente femeninos, modificar el lenguaje, los libros de texto o introducir temas relativos a la igualdad de género en el currículum de forma sólida y sin carácter optativo.

La escuela desempeña un importante papel en la labor de desarrollar al máximo las capacidades del alumnado, enseñándole a convivir respetándose mutuamente y trabajando de forma que todos consigan, en igualdad de condiciones, alcanzar sus aspiraciones sin impedimentos

---

<sup>507</sup> Laura AZZARITO y Melinda SOLMON (2009): “An Investigation of Students’ Embodied Discourses in Physical Education: A Gender Project”. *Journal of Teaching in Physical Education*. 28; pp. 173-191.

<sup>508</sup> Pedro Ángel VALDIVIA MORAL, David MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, Tomás J. CAMPOY ARANDA, María Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ (2015): “Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: propiedades psicométricas de una escala.” *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 58; p. 271.

<sup>509</sup> Marina SUBIRATS MARTÒRI (2010): “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, 1; pp. 143-158.

<sup>510</sup> Marina SUBIRATS MARTÒRI (2010): “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”. *Ibíd.*, pp. 143-158.



discriminatorios<sup>511</sup>. Para Subirats, la coeducación<sup>512</sup> es la “educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos”.

Coeducar<sup>513</sup> es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que coeducar no puede significar tomar como referente válido lo asignado a los niños para ambos sexos, siendo necesario repensar fuera del modelo dominante para poder dar respuestas a lo que significa ser una mujer o ser un hombre en el contexto en el que vivimos.

Ángela María Herrera<sup>514</sup> denomina coeducación a “aquella educación que toma como punto de partida la consideración de las necesidades, expectativas e intereses tanto de los hombres como de las mujeres y que hace realidad la igualdad de derechos y oportunidades para ambos sexos”. Así se entiende una educación que de igual valor a lo público y lo privado, lo político y lo doméstico, lo racional y lo afectivo, permitiendo el desarrollo de las individualidades para ambos sexos.

Entendemos este término como dinámico y activo frente a las pautas y contenidos educativos vigentes. Así María del Carmen Cabrera, plantea que la coeducación<sup>515</sup> supone “intervenir de forma explícita e intencionada revisando las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de los individuos, para evitar que se den situaciones discriminatorias”. Este aspecto lo convierte en un término en constante transformación, que pretende<sup>516</sup> eliminar estereotipos y romper con la producción y reproducción de elementos que fundamentan la

---

<sup>511</sup> Felicidad GARCÍA GONZÁLEZ (2006): “¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?: Una perspectiva político-educativa de género”. *Tendencias Pedagógicas*, 11; pp. 233-255.

<sup>512</sup> Marina SUBIRATS MARTÒRI (1994): “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6; pp. 49-78.

<sup>513</sup> Nieves BLANCO GARCÍA (2007): *Coeducar es educar para la libertad*. Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64. Sevilla. Junta de Andalucía, pp. 24-27.

<sup>514</sup> Ángela María HERRERA CAPITA (2008): “La coeducación, clave para la equidad”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. 13; pp. 1-11.

<sup>515</sup> María del Carmen CABRERA PLAZUELO (2009): Programa Coeducación: “Conozco a los demás”. Op.cit.

<sup>516</sup> Amparo TOMÉ GONZALEZ (2001): “La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela”. En Nieves Blanco (Coord.): *Educación en femenino y en masculino*. Op.cit., pp. 87-98.

construcción de las identidades de género. Pilar Ballarín<sup>517</sup> la entiende como "la necesidad de una intervención dirigida a producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres". Se propone una escuela transformadora<sup>518</sup> para alcanzar una verdadera igualdad entre hombres y mujeres.

María Cruz del Amo<sup>519</sup>, afirma la necesidad de revisar el sistema de valores y actitudes transmitidas, repensar los contenidos educativos (evitando estereotipos y la invisibilidad de las mujeres en los materiales escolares) reintroduciendo pautas, saberes y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres y construir en el espacio escolar, una nueva ciudadanía democrática basada en una educación en igualdad. Debemos apostar porque todos, chicos y chicas, reciban la mejor formación que les permita convertirse en personas libres y autónomas y alcanzar una ciudadanía y una vida plenas en las que puedan desarrollar sus capacidades.

El reto que la coeducación tiene es eliminar las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino, además de establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de ambas categorías y transmitir contenidos democráticos tanto en las esferas públicas como en las privadas. En esta última línea, la catedrática Consuelo Flecha<sup>520</sup> apunta que aportando diversidad cada alumno y alumna podrá ser lo que quiera ser sin que esté marcada por efectos de la desigualdad personal, social o política.

Son el pensamiento y los argumentos binarios<sup>521</sup>, los que representan la masculinidad y feminidad como formas complementarias de entender el

---

<sup>517</sup> Pilar BALLARÍN DOMINGO (2011): "Memoria de la educación de las mujeres". En Carlos LOMAS (Coord.): *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona. Octaedro, p. 78.

<sup>518</sup> Noelia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Nuria GONZÁLEZ CLEMARES (2015): "La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa". *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE), 3; pp. 242-263.

<sup>519</sup> María Cruz DEL AMO DEL AMO (2009): "La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad. *CEE. Participación Educativa*. 11; pp. 8-22.

<sup>520</sup> Consuelo FLECHA GARCÍA (2005): "Mujeres, género y diversidad: ¿Qué hace la educación?". En Julio RUIZ BERRIO y Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ (Coords.): *Pedagogía y Educación ante el siglo S.XXI*. Universidad Complutense de Madrid, pp. 597-610.

<sup>521</sup> Amparo TOMÉ GONZALEZ (2001): "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela". *Op.cit.*, p. 90.

mundo, y por ende, nos enseñan a contraponer los roles asociados a cada uno de los géneros como buenos o malos, importantes o superficiales, interesantes o sin interés, necesarios o innecesarios, relevantes o irrelevantes; masculinos o femeninos. Hay que reconocer que todos los cuerpos normativos (religiosos, científicos, jurídicos, académicos, ...) reglan estas maneras de ser mujer y de ser hombre: establecen los mandatos de género <sup>522</sup>. No nos movemos desde nuestro punto de vista en la igualdad/desigualdad, sino en la igualdad/ diversidad, que no diferencia<sup>523</sup>, ya que encierra un significado plural porque incluye a los distintos tipos de personas.

Fundamentalmente hablamos de coeducación en la escuela, sin embargo aportaremos algunas conclusiones en esta línea en relación a las familias y teniendo en cuenta que ambas son las fuentes primeras de socialización con la responsabilidad de favorecer el desarrollo de la persona como seres integrales. La familia<sup>524</sup> desarrolla aprendizajes para la vida que nos deben enseñar cómo afrontar retos y asumir responsabilidades. Los estereotipos presentes en las familias, que dividen el trabajo fuera del hogar y dentro, el valor del mismo o el uso del tiempo en tareas domésticas y su diferenciación por sexo, que actúa estadísticamente con más frecuencia en detrimento del desarrollo personal y social de las madres, además de en su salud física y mental.

Aunque las mujeres se incorporaron de forma masiva al mercado laboral hace algún tiempo, siguen limitadas en sus espacios propios y en su calidad de vida. Todo ello educa. En una sociedad patriarcal, reproducimos el esquema clásico de división del trabajo donde el ideario coeducativo<sup>525</sup> "ha logrado implantarse más en el plano de lo formal que en el de lo real,

---

<sup>522</sup> Marcela LAGARDE (1996): *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y horas.

<sup>523</sup> No entendemos este término en la línea de la educación diferenciada que fundamenta la ruptura de la escuela mixta argumentando que la educación diferenciada pretende lograr el más alto rendimiento académico, el desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la optimización de la persona. Josu AHEDO RUIZ (2015): "El fundamento antropológico de la educación diferenciada". *ESE: Estudios sobre educación*, 28; pp. 155-170.

<sup>524</sup> Esperanza María CEBALLOS VACAS (2014): "Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.17, 1; pp. 1-14.

<sup>525</sup> Vega RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (2007): "La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género". En Ana Vega NAVARRO (coord.): *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga. Aljibe, pp. 15-30.

creando una ilusión de falsa igualdad”. Lera Rodríguez<sup>526</sup> plantea que el trabajo en el hogar supone una triple función: control y planificación del hogar, tareas concretas y realización de un trabajo psicológico para proporcionar ayuda y un clima familiar en el hogar. Coeducar en la familia<sup>527</sup> es cuestión de todos y todas, y atribuir roles y responsabilidades enseña en esta tarea.

Los instrumentos que se utilizan cotidianamente para transmitir, para comunicar como los libros o los cuentos están dotados de palabras y de imágenes. Los cuentos<sup>528</sup> tienen un importante lugar en la cultura, y en ellos se transmite de forma más o menos explícita valores asociados al género, arrastrando<sup>529</sup> una carga sexista de profundidad, que refuerza roles, o la pervivencia de personajes femeninos como portadores del mal extremo (brujas o madrastras) o del bien inalcanzable (hadas), y personajes masculinos como fuertes y agresivos. El hombre fuerte y la mujer débil y bella está vigente en niñas y niños actuales formando parte de su educación sentimental. El príncipe como el arquetipo del redentor masculino<sup>530</sup>, “es el arrojado y valiente príncipe que hace su aparición en el en el momento preciso y se deja cautivar por la pasividad, la virginidad y la belleza de la Bella Durmiente”.

Un soporte necesario para que tenga lugar el acto lector es el soporte cultural<sup>531</sup> que implica un reconocimiento efectivo de las palabras (acceso léxico), una comprensión de las preposiciones, y una integración de todas ellas en un conjunto coherente (acceso comprensivo), que permite desvelar

---

<sup>526</sup> María Jose LERA RODRÍGUEZ (2002): *El Fútbol y las Casitas: Porqué las Niñas y los Niños Son Como Son*. Alcalá de Guadaira. Guadalmena.

<sup>527</sup> Ana Belén CASTILLA PÉREZ (2008): “Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos”. *Escuela Abierta*. 11; pp. 49-85.

<sup>528</sup> Formación en Red (2008): *La Coeducación: dos sexos en un solo mundo: Nombrar a ambos sexos*. Ministerio de Educación. Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el profesorado, pp. 3-54

<sup>529</sup> María Elena SIMÓN RODRÍGUEZ (2010): *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid. Narcea, p. 232.

<sup>530</sup> Carolina FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (1998) “La Bella Durmiente a través de la historia”. Oviedo. Universidad de Oviedo, p. 45.

<sup>531</sup> El soporte cultural viene definido por dos tipos de accesos y dos tipos de procesos, unos microprocesos (reconocimiento de palabras, comprensión de las proposiciones) y otros macroprocesos (integración de la información, construcción del significado del texto). Para que se produzcan macroprocesos el lector ha de activar las experiencias de conocimiento general del mundo almacenadas en su memoria, ubicando su contenido dentro de los esquemas mentales disponibles.

el significado. La lectora, o lector, debe conocer el contexto en el que se desarrolla la acción. No puede haber una gran distancia entre lo que se lee y lo que se sabe, se conoce o se ha vivido, porque sería difícil establecer conexiones y enmarcar el contenido en sus esquemas generales del mundo; pero, al tiempo, ha de despertar la curiosidad de quien está leyendo, lo que se ha denominado *instrucción positiva*. La construcción significativa es la consecuencia del proceso interactivo entre dos escenarios. El necesario movimiento cooperativo entre lector/a y autor/a integra ambos escenarios posibilitando el resultado de la actividad lectora.

La lengua es el primer grado de abstracción del habla<sup>532</sup>, y nos permite vehicular una literatura escrita, que es una de las manifestaciones de la cultura de cada pueblo. En el proceso de aprendizaje durante la infancia primero van las palabras y luego la situación de esas palabras respecto al yo. En educación infantil<sup>533</sup> se usa como práctica cotidiana la narración y la representación de historias donde encontramos demasiadas princesas pasivas, príncipes valientes y estereotipos impregnados en el texto y en el contexto de las acciones en un momento tan delicado como es la adquisición del lenguaje y del imaginario cultural en el que vamos a desarrollarnos como personas.

## 2. Literatura Infantil: construcción del conocimiento social

“Los cuentos permiten que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana.”  
Bettelheim.<sup>534</sup>

---

<sup>532</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Madrid. Anaya, pp. 19-26.

<sup>533</sup> Daniel Antonio LEAL GONZALEZ y Miguel Ángel ARCONADA MELERO (2012): *Convivir en Igualdad. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. Madrid. UNED, p. 116.

<sup>534</sup> Citado por Ricardo GÓMEZ (2005): “La literatura Indispensable”. En María Carmen UTANDA HIGUERAS, Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords): *La Literatura Infantil y Educación Literaria*. Estudios; 101. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, p. 182.

El concepto de literatura infantil es reciente<sup>535</sup>, ya que es un tipo de escritura que ha estado diluida en la literatura general. Normalmente considerada género menor no se han valorado, o se han olvidado sus cualidades literarias, subrayando sólo su capacidad de instrucción en la infancia. Se mueve la literatura infantil entre lo artístico y lo cultural. Los autores e investigadoras la definen teniendo en cuenta el público al que va dirigida, su capacidad como hilo de unión entre el imaginario social y el individual y la dificultades que suponen su definición y clasificación por la gran producción existentes y los cambios de concepción de lo que significa literatura infantil a lo largo del tiempo.

La Literatura Infantil, que ha ganado presencia, se entiende<sup>536</sup> como aquella literatura dirigida al lector infantil, además de aquellos textos que la sociedad ha considerado aptos para los más pequeños y pequeñas, pero que en origen se escribieron pensando en personas adultas. En muchos casos es concebida, como apunta María del Mar Ramón<sup>537</sup>, como una manifestación literaria popular que ha de tenerse en cuenta por varios aspectos; en primer lugar, por ser un material accesible a un amplio sector social; en un segundo lugar, porque nos permite estudiar la producción de significados culturales extendidos; y en un tercero, por la relación que desvela entre la cultura y las estructuras de poder e ideológicas dominantes. Desde estos tres aspectos dirigimos esta investigación.

En resumen la literatura infantil, se mueve entre lo pedagógico y la aspiración de que sea un arte literario lleno de fantasía y mundos maravillosos, además de ser un mediador entre el individuo y su cultura. En ésta línea varios autores y autoras definen el término. Antonio Mendoza Fillola<sup>538</sup>, doctor en filosofía y letras, entiende literatura infantil como

---

<sup>535</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): "Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros". *Garzo: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de cultura popular*, 5; pp. 187-207.

<sup>536</sup> Julia PORRAS ARÉVALO (2011): *La Literatura infantil, un mundo por descubrir*. Visión Libros, p. 15.

<sup>537</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2007): "Dentro y fuera de la norma: representación textual de la mujer detective en la literatura Anglo-norteamericana". *Garzo: Revista de la Sociedad Española de estudios Literarios de Cultura Popular*, 7; p. 254.

<sup>538</sup> Antonio MENDOZA FILLOLA (1999): "Función de la literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria" en Pedro C. CERILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (Coord.): *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca. Universidad de Castilla La-Mancha, p. 11.

“un conjunto de producciones de signo artístico literario, de rasgo comunes y compartidos con otras producciones literarias a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural; siendo las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y mediadora del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de literatura”.

Juan Cervera<sup>539</sup>, investigador y escritor, define literatura Infantil como,

“la obra artística destinada a un público infantil, puntualizándolo como un acto de comunicación con los niños y niñas y diferenciando el destinatario del receptor”.

Este autor plantea que la literatura infantil viene determinada por la naturaleza de sus destinatarios/as, lo cual nos orienta hacia tres tipos de literatura<sup>540</sup>:

“la *literatura creada* para ser leída por niñas y niños, que se ha producido y sigue produciéndose en forma de cuento o novelas, poemas o teatro en la que se reflejan tendencias y concepciones de la literatura infantil; *la literatura ganada*, aquella que no se creó para niñas y niños pero que el público infantil se apropia de ella (cuentos tradicionales, el folclore, romances y canciones o una cantidad de novelas juveniles); y, por último, la literatura instrumentalizada, libros que se producen sobre todo entre 0-9 años, donde predomina más la intención didáctica que la literatura”.

Teresa Colomer<sup>541</sup> que entiende que la literatura nació como un corpus de libros moralizantes y caracterizados por una ficción realista que condenaba a la fantasía de los cuentos de hadas las tinieblas exteriores. Subraya que los relatos folclóricos en general y, en particular, los cuentos maravillosos no están concebidos como relatos infantiles, lo que es fácilmente comprobable por la crudeza de algunos argumentos. Para ella la literatura funciona como instrumento socializador:

“La literatura infantil (oral o escrita), como instrumento socializador

---

<sup>539</sup> Laura GERRERO GUADARRAMA (2013): *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana, p. 25.

<sup>540</sup> Juan CERVERA (1989): “En torno a la literatura infantil”. *CAUSE, Revista de Filología y su didáctica*, 12; pp. 157-168.

<sup>541</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán SÁNCHEZ RUIPÉREZ, pp. 53-78; 134-141.

ejerce una función educativa innegable. Constituye un instrumento culturalizador de primer orden, al tiempo que ayuda a niñas y niños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística”<sup>542</sup>.

“Refleja los tabúes y prohibiciones, los miedos atávicos y con frecuencia advierten de los peligros y prescriben rígidas formas de comportamiento transmitiendo las ideas dominantes de cada época y los patrones comportamiento apropiados, todo ello con un fuerte componente simbólico”<sup>543</sup>.

La literatura es, por tanto, una forma de iniciarse en el imaginario colectivo donde niños y niñas nacen. Angélica Sátiro plantea,

“Los cuentos son fruto del imaginario universal de la memoria colectiva, presentes en la historia humana desde el inicio de los tiempos. Conocer, escuchar, leer, escribir cuentos, es una de las maneras de integrarse en la comunidad humana”<sup>544</sup>.

Y López Valero y Encabo Fernández<sup>545</sup> exponen,

“La Literatura Infantil y Juvenil constituye el primer contacto con el mundo exterior para niños y niñas, proporcionando una recreación simbólica, siendo un puente entre el conocimiento restringido de los primeros años y la cultura donde se inserta, socializándolos en su contexto cultural.”

En general, las funciones de la literatura infantil se mueven entre la de ofrecer un mundo que permite a los niños y niñas enfrentarse a su realidad además de ofrecerse como mecanismo de aprendizaje lingüístico (signos-símbolos).

Teresa Colomer cita tres funciones de la literatura infantil,

---

<sup>542</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): “El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”. Op.cit., p. 204.

<sup>543</sup> Paloma URÍA RÍOS (2010): “Los cuentos infantiles: érase una vez...”. *Página abierta*, pp. 58-61.

<sup>544</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Barcelona. Octaedro, p. 94.

<sup>545</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNANDEZ (2005): “Ética, estética y educación literaria”. En Manuel ABRIL-VILLALBA (coord.): *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga. Aljibe, p. 173.



“La literatura infantil y juvenil tiene tres funciones<sup>546</sup>, iniciar el acceso a la representación de la realidad de la literatura que comparte una sociedad determinada; desarrollar, en segundo lugar, el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas, y ofrecer, por último, una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.”

Así para Victoria Sotomayor<sup>547</sup>,

“La literatura infantil reelabora la realidad creando un mundo paralelo en el que emisores/as y receptores/as se encuentran. Un mundo que se rige por sus propias reglas ficcionales y se sitúa en un plano absolutamente diferente al del mundo real. Delimitar lo que se entiende por literatura infantil es impreciso, por la dificultad en señalar, por un lado lo literario de lo no literario, y por otra, porque el término infantil alude a una realidad donde convergen factores educacionales, psicológicos y lingüísticos”.

También María José Torres Méndez<sup>548</sup>, plantea que

Las funciones de la literatura infantil son la de servir de vehículo de comunicación y expresión, la de ser un mecanismo transmisor de cultura y valores y la de acercar al niño al mundo que le rodea.

Por otra parte, en la línea de conformación del discurso, para Antonio Mendoza Fillola,

“La literatura infantil<sup>549</sup> desempeña funciones formativas esenciales en la

---

<sup>546</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis, p. 15. Citada por Martin B. FISCHER (2010): “Historias de Franz a ambos lados del atlántico. La oralidad fingida en la literatura infantil”. En Gemma ANDÚJAR y Jenny BRUMME (eds.): *Construir, deconstruir y reconstruir*. Mímesis y traducción de la oralidad y la afectividad. Berlín. Frank & Timme, pp. 41-43.

<sup>547</sup> Victoria SOTOMAYOR SAÉZ (2000): “Lenguaje literario, géneros y literatura infantil”. En Pedro CERRILLO y Jaime GARCÍA (Coords.): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Universidad Castilla-La Mancha. Citada en María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): “Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros”. Op.cit. (Revista electrónica).

<sup>548</sup> Ma José TORRES MÉNDEZ (2011): “Literatura Infantil”. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 40; pp. 1-10.

<sup>549</sup> Antonio MENDOZA FILLOLA (2005): “La educación literaria desde la literatura Infantil y Juvenil”. En María Carmen UTANDA HIGUERAS, Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords): *La Literatura Infantil y Educación Literaria*. Estudios, 101. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, p.

construcción de la competencia literaria, media los primeros encuentros con el sistema semiótico de la literatura<sup>550</sup>.”

“Tiene la literatura Infantil una doble función<sup>551</sup>: proyectar y mantener los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura y, en segundo lugar, la función de destacar que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basa en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.”

Antes de la aparición del cuento encontramos recopilaciones de elementos míticos comunes que fueron recogidos y transmitidos a través de leyendas populares y transcritas por diferentes autores/as. En la Edad Media la infancia no contaba con una literatura específica, las lecturas se compartían con los adultos/as. Las recopilaciones de Perrault de los cuentos en la literatura infantil, se asocian al nacimiento de los cuentos de hadas, cuando éstos pierden su oralidad, además de elaborarse para agradar o educar. Posteriormente, los hermanos Grimm, a partir de 1812, recopilan cuentos de la infancia y del hogar, y se convierte el cuento de hadas, definitivamente, en material de lectura infantil.

En los años cincuenta del siglo pasado, desde posiciones educativas, los cuentos infantiles fueron denostados por su supuesta falta de compromiso con el mundo real, por ofrecer una evasión poco formativa de valores humanos; por su grado de violencia que podía ser la causa de trastornos, ya que a menudo era ejercida por los personajes importantes, y también por su propuesta de supuestos modelos y comportamientos sociales moralmente reprochables. Las posiciones pedagógicas vieron los cuentos de hadas como la descripción de un mundo arcaico, expresión de ideologías primitivas que educaban perpetuando el orden establecido. Poco después, en los años setenta y ochenta, crece la desconfianza educativa hacia los cuentos de hadas, provocada por los movimientos de renovación

---

36.

<sup>550</sup> Son obras que por sus propiedades discursivas y semiótico-literarias hacen posible un significativo y eficaz acceso temprano al sistema cultural de la literatura, adentrando al niño o niña en los convencionalismos discursivos y culturales. Antonio MENDOZA FILLOLA (2005): “La educación literaria desde la literatura Infantil y Juvenil”. Op.cit, p. 36.

<sup>551</sup> Antonio MENDOZA FILLOLA (1999): Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO. *La Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca. Universidad de Castilla La-Mancha, p. 22

pedagógica. A pesar de todo, niños y niñas se adscriben entusiastas a estos tipos de cuentos que no excluyen la fantasía ni la autocomplacencia de la infancia.

Bettelheim (Viena, 1903 - Los Ángeles, 1990)<sup>552</sup> se refería entonces a la necesidad de no prolongar la infancia con determinados cuentos, sino de suministrar un alimento adecuado y sólido para el crecimiento personal e imaginativo. Y defiende, para ello, el uso de los cuentos de hadas ya que, en su opinión, éstos alcanzan las capas oscuras del inconsciente y contribuyen a cambiar la vida, mientras que los relatos realistas sólo la muestran tal y como es. Según este psicoanalista<sup>553</sup>, los cuentos poseen una función liberadora y formativa para la mentalidad infantil. Permite que niñas y niños se enfrenten a los problemas en el inconsciente y tener la batalla ganada por ser "buenos". Estos se identifican con los personajes de los cuentos y experimentan, por ellos, sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como algo impuesto, sino como un descubrimiento personal.

Estos argumentos contrapuestos sobre el uso del cuento como material pedagógico se han mantenido en todas las épocas, también ahora. En realidad, la función educativa se ha ido adaptando a los cambios sociales, aunque el énfasis otorgado a esta función de los libros infantiles haya variado con el tiempo. El peso de este requerimiento educativo se ha matizado al aceptarse otras funciones, de entretenimiento y de ocio, que pone en práctica la doble función de los libros infantiles.

Una segunda polémica planteada se centra en el carácter literario de la literatura infantil. Se defendía la existencia de libros infantiles y, por otra parte, se polemizaba sobre los criterios que hay que tener en cuenta para la crítica y valoración de los libros infantiles y juveniles. Especialistas que establecieron la jerarquía de los mejores libros infantiles a partir de criterios utilizados para la literatura de adultos/as; y especialistas que reivindicaron la valoración en función del éxito entre los destinatarios/as.

En las últimas décadas del siglo veinte, se ha convenido en reconocer que

---

<sup>552</sup> Bruno BETTELHEIM (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid. Crítica.

<sup>553</sup> Bruno BETTELHEIM (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*; citado por María DE JESÚS CEJAS (2000): "Experiencia áulica con la obra "Psicoanálisis de los cuentos de hadas de Bruno Bettelheim." *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 14. (Revista digital)

la especificidad de la literatura infantil radica en la presencia de un receptor-niño/a<sup>554</sup> que condiciona el proceso de comunicación literaria. Los medios anglosajones presentaron dos posturas: el *book people* y el *children people*<sup>555</sup>. Quienes defendían el *book people* se preocupaban de buscar los mejores criterios para separar la *verdadera literatura* del material de lectura; y quienes apostaban por la posición de *children people*, eran sectores acostumbrados a tratar con la infancia y, por ello, se preocupaban por su desarrollo psicológico. Ambas posturas, sin embargo, no nos llevan a una solución clarificadora sobre qué es lo que se debe leer en la infancia, sino más bien, asumen la inferioridad literaria de la literatura infantil, además de abandonar la reflexión teórica a favor de una cierta practicidad orientada hacia la animación lectora.

En España Juan Cervera materializa este debate en lo que denominó *tesis liberal* y *tesis dirigista*. Los defensores de la *tesis liberal* propugnan una interacción total y absoluta de la literatura infantil en la literatura general, y una libertad absoluta por parte de los niños y niñas para elegir sus lecturas. Esta tesis aboga como mucho por una clasificación de literatura buena/mala, pero es el niño/a quien elige lo que le gusta. En sus últimas consecuencias, esta tesis niega no sólo la realidad de la literatura, sino también la necesidad de una literatura especializada para niños/as. Por otro, los defensores de la *tesis dirigista* defienden la especificidad de una literatura infantil y la necesidad del papel mediador del adulto y adulta. Esta tesis es, lógicamente, la que plantea un acercamiento a la lectura de forma manipulada, de forma técnica (profesorado), o con influencias comerciales, culturales, religiosas, culturales, políticas)<sup>556</sup>.

Durante los últimos años del siglo XX, ha surgido una evolución temática mostrando una mayor apertura ideológica, y abordándose temas "ocultos" anteriormente aunque se hayan convertido, en ocasiones, en monotemáticas como es el tema de la preocupación del medio ambiente,

---

<sup>554</sup> Rosa TABERNERO SALA (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 25.

<sup>555</sup> Margaret MEEK (1987): *How Texts Teach What Readers Learn*. Thimble Press; citada por Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 41-53.

<sup>556</sup> Juan CERVERA (1989): "En torno a la literatura infantil". Op.cit., pp. 157-168.

utilizando el material con una *obsesión* didáctica<sup>557</sup>. Aparece una nueva sensibilidad con origen, según Manuel PEÑA MUÑOZ<sup>558</sup>, profesor de castellano y doctor en filología hispánica, en la segunda Guerra Mundial y luego en el movimiento de "Mayo del 68" que aporta una revisión crítica a los contenidos y planteó a algunos escritores la necesidad de renovar temas y enfoques, así como de considerar la literatura infantil como algo específico de la infancia, capaz de transformar la visión de mundo. Los libros ampliaron sus temáticas, incluyendo algunos que hasta entonces se censuraban en los espacios educativos y familiares. Los autores/as se atrevieron a escribir sobre asuntos que nunca antes habían aparecido, como la muerte, el sexo, la defensa de las minorías y la crisis de valores en la sociedad contemporánea.

Emergen libros que muestran las posibilidades del género, en el que las niñas no sólo sean frágiles y bellas y los hombres agresivos y rudos; las familias diferentes, las dificultades en los entornos familiares como el divorcio o la soledad. La ecología, el pacifismo, la discapacidad. Hoy, más que nunca, la literatura infantil ha dejado de ser sinónimo de libros escolar, eso sí, con un claro componente pedagógico.

En la actualidad existe una tendencia real que consiste en romper tabúes, tomarse a los niños/as en serio, tratarlos como aliados y hablarles de cosas de las que no se les hablaba antes. En la etapa actual, afirma Teresa Colomer<sup>559</sup>, las formas literarias, los valores educativos, el peso de la imagen, la relación con la ficción audiovisual y digital, y las condiciones del mercado y de la difusión de las obras, están cambiando radicalmente la producción de libros infantiles y juveniles. Se entiende la literatura infantil y juvenil como un importante foro para la transmisión y cuestionamiento de ideologías dominantes y las construcciones sociales<sup>560</sup>.

Entre estas dos tendencias se ha perfilado la definición del cuento, sus características y otras consideraciones en torno a este tipo de relato. Por

---

<sup>557</sup> Juan CERVERA (1989): "En torno a la literatura infantil". *Ibíd.*, pp. 157-168.

<sup>558</sup> Manuel PEÑA MUÑOZ (s/f): "Corrientes actuales de la literatura infantil". *Ibby Chile. Revista electrónica*. Consultada 01/08/15.

<sup>559</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2010): "La evolución de la literatura infantil y juvenil en España". *Bookbird*, 1; pp. 1-5.

<sup>560</sup> María Luisa ALONSO SOROA (2012): "Estado de la cuestión sobre la perspectiva poscolonial: Subversión de conceptos en literatura infantil y juvenil actual." *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*. Vol. 5, 1; pp. 79-89.

una parte, apoyando una literatura moderna y portadora de valores convenientes para la infancia; y, por otra, eligiendo la recuperación del folklore por ser “conveniente” debido al mensaje transmitido. Además, abogando bien por los libros “botiquín” remedio de los problemas de nuestra infancia, según su edad y situación, o bien por la defensa de la fantasía y la recuperación general de la ficción fantástica en los parámetros culturales de nuestra sociedad, huyendo de un discurso cada vez más dependiente del ámbito escolar<sup>561</sup>.

Para finalizar hacemos referencia al esquema de los géneros dentro de la literatura infantil. Amando López y Pedro Guerrero<sup>562</sup> plantean la existencia de la *Forma Narrativa*, donde encontramos los cuentos tradicionales orales, la novela, mitos, leyendas, romances y cuentos de autor; las *Formas Poéticas*, en la que se incluyen el folklore infantil (adivinanzas, trabalenguas, refranes, oraciones y retahílas), las canciones (de cuna, balanceos, cosquillas, juegos, villancicos, coplas,orros, estacionales, de comba, de corro...) y los poemas de autor/a. Añaden en sus *Formas Dramáticas*, el juego, teatro, el mimo y títeres, y por su *Formas Didácticas*, las fábulas y los libros de consulta, y *otras Formas* como el cine, radio, televisión y prensa.

María José Torres Méndez<sup>563</sup>, plantea que a los géneros tradicionales de la literatura: la poesía, narrativa y teatro, habría que añadir el material didáctico y los cómics o tebeos. Ana Ma Cañas Gutiérrez<sup>564</sup>, distingue que además de los géneros clásicos considerados la narrativa, poesía y teatro, hay otras manifestaciones enmarcadas dentro de la literatura infantil, como las rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, producciones con imágenes de tebeo, y otras con música e imágenes en movimiento como el cine, la televisión, el vídeo... y actividades pedagógicas en las que el alumnado es agente y receptor (dramatizaciones, juegos de raíz, canciones, juegos de corro...).

---

<sup>561</sup> Rosa TABERNERO SALA (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza, p. 26.

<sup>562</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Pedro GUERRERO RUIZ(1993): “La Literatura infantil y su didáctica”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (sep.-dic.); pp. 187-199.

<sup>563</sup> Ma José TORRES MÉNDEZ (2011): “Literatura Infantil”. Op.cit., pp. 1-10.

<sup>564</sup> Ana María CAÑAS GUTIÉRREZ (2010): “¡Nos animamos a leer! *Revista Innovación y experiencias educativas*, 29; pp. 1-9.

Para Carlos Aller García<sup>565</sup>, dentro de la literatura infantil hablamos de géneros tradicionales y modernos. En los géneros tradicionales englobamos, el género narrativo (cuentos, leyendas y mitos), el género poético (poesías, canciones, fábulas adivinanzas, trabalenguas y retahílas) y el género dramático o teatral (los juegos dramáticos informales, el teatro guiñol y las dramatizaciones formales); Por otra, en cuanto a los géneros modernos, podemos hablar de comics y tebeos, prensa y radio, televisión, cine y los ordenadores.

El cuento se sitúa dentro del género narrativo donde podemos situar los cuentos tradicionales y los cuentos actuales y cuya definición, función y clasificación se abordan en el siguiente punto.

### 3. El cuento infantil

Para Rousseau, a la infancia no se la considera adultos en miniatura, por lo que defendía la naturaleza donde los niños eran niños antes de adultos, "si nosotros queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor y pronto se marchitarán"<sup>566</sup>.

El cuento emerge de una tradición transmitida oralmente, existiendo sin conciencia de su género; de una larga tradición, probablemente la más antigua a pesar de su posterior transcendencia escrita. En un principio aparece unido a otras formas narrativas, como el mito o epopeyas, y poco a poco va tomando autonomía.

Podemos acercarnos a la definición, tipología y función del cuento partiendo de lo que nos ofrece la escritora y educadora Angélica Sátiro:

"El cuento se caracteriza por ser una narración breve de diferentes tipos: de hadas, de aventuras, de animales, humorísticos, seres fantásticos, etc. Tiene un valor educacional inconfundible porque cultiva

---

<sup>565</sup> Carlos ALLER GARCÍA (2004): "Los textos orales al alcance de los niños en Educación Infantil". *Revista Electrónica Internacional. Glosas didácticas*, 12; pp. 142-151.

<sup>566</sup> Citado por Ana GARRALÓN (2001): *Historia portátil de la literatura infantil. Colección la sombra de la palabra*. Madrid. Grupo Anaya, p. 30.

la capacidad de emocionarse y canaliza las dudas, angustias, miedos, pensamientos y aspiraciones, por lo que se usa para introducir a niñas y niños en la realidad social y lingüística<sup>567</sup>.

### 3.1. Definición de cuento infantil

“El cuento es la conversación más  
larga que se puede tener con un niño”.

Juan Cervera<sup>568</sup>.

Los cuentos infantiles parecen tener vestigios de antiguos mitos y, aún separados de éstos, conservan huellas de ritos y costumbres de los pueblos. En su origen los cuentos fueron contados o cantados. En los relatos primitivos<sup>569</sup> existía una relación entre contar y fabular contándose la realidad y dando suelta a su vez a la imaginación y fantasía. Se apartan de la forma cuento el mito, la fábula y la leyenda<sup>570</sup>. El *mito*<sup>59</sup> es un relato sobre la divinidad o seres divinos, en cuya realidad cree el pueblo y la leyenda aborda acontecimientos pasados recientes y personajes seculares. A través de éste se le trata de dar un significado y sentido a la vida humana, en ellos se haya la base de las alegorías y emblemas ingeniosos, además de ser un vehículo para la moralización<sup>571</sup>. Por otra parte, la *fábula*<sup>59</sup> refiere acontecimientos del pasado remoto y personajes divinos utilizando animales y cuya función didáctica además de recreativa, encierra un mensaje ético o una moraleja. La *leyenda*<sup>60</sup> es una descripción

---

<sup>567</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Op.cit., p. 95.

<sup>568</sup> Juan CERVERA (2004): “El aprendizaje de la lengua por el niño”. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Citado en María CORREA DÍAZ (2009): “El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44; p. 90.

<sup>569</sup> Omar PARRA ROZO (2007): *Lo trascendente en la literatura Infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño*. Colombia. Universidad Santo Tomás, pp. 7-10.

<sup>570</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): “Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario”. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19; pp. 149-159.

<sup>571</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): “De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario”. *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247.



geográfica pormenorizada, además de una precisa aportación sobre las características que poseen los personajes que protagonistas de la historia, tiene un matiz más real y se ubica en la memoria colectiva de un pueblo.

Por último definimos el *cuento*<sup>572</sup> como un género narrativo. Éste se caracteriza por ser secuencial, es decir, el argumento de la historia progresa. El cuento posee los siguientes rasgos formales: brevedad, primacía de la trama, condensación y síntesis, brevedad e intensidad y estructura específica. El cuento es el género más adecuado para la transmisión de valores educativos. Muchas de las definiciones recogidas coinciden fundamentalmente en que es un relato caracterizado por su brevedad; aunque cada uno de ellos y ellas amplia en relación a su concepción de literatura infantil, teniendo definiciones que convierten el cuento en una diversión, en una herramienta para la creatividad o para la psicología, en un instrumento de introducción lingüística o de mediación social.

Para Victoria Sotomayor<sup>573</sup>,

“El cuento es un relato breve de elementos condensados y altamente significativos. Esta autora afirma la existencia de una línea de complejidad progresiva del cuento a la novela, que es un relato de mayores dimensiones con un desarrollo argumental y personajes más desarrollados y matizados.”

Es el cuento, según Joaquín Serrano y José Enrique Martínez<sup>574</sup> un relato de entretenimiento,

“una narración breve en prosa, que por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción -cuyos animales son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace

---

<sup>572</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Op.cit. pp. 23-82.

<sup>573</sup> Victoria SOTOMAYOR SÁEZ (2000): “Lenguaje Literario, géneros y literatura infantil”. En Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCIA PADRINO (Coords.): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Colección Estudios, 65. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 29-30.

<sup>574</sup> Enrique ANDERSON IMBERT (1979): “Teoría y técnica del cuento”, Buenos Aires. Marymar Ediciones. Citado por María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): “Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario”. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19; pp.149-159.

estéticamente satisfactorio.”

En esta línea, se reconoce la importancia de este género en la formación tanto cognitiva como afectivo-social de las personas, teniendo una labor lúdica y educativa. Amando López y Eduardo Encabo<sup>575</sup> definen el cuento con una finalidad de divertir y enseñar,

“como un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios. Es una creación literaria de naturaleza oral o escrita, en la que se relatan vivencias, fantasías, experiencias, etc., se aproxima tanto a lo fantástico como a lo real, de forma artística y con la finalidad de divertir y enseñar.”

Amando López y Eduardo Encabo<sup>576</sup> citan algunos enfoques que defienden la educación y el aprendizaje de la lengua y la literatura. En primer lugar, la defensa de un enfoque comunicativo-funcional basados en la construcción conjunta. En segundo lugar, la presentación del pensamiento ligado a los significados afectivos. En tercer lugar, la apropiación del lenguaje de la persona en diferentes contextos y situaciones para lo que es imprescindible el uso de la imaginación. En cuarto lugar, por último, el uso didáctico de la literatura con su doble función de apoderarse de un lenguaje cotidiano y del literario.

María Correa Díaz<sup>577</sup> señala la importancia del cuento en la construcción emocional de las personas,

“Mediante el cuento es posible transmitir a los niños y jóvenes, mensajes que se anidarán en su corazón y los ayudarán, les permitirán revivir con emoción los sentimientos; les harán recordar con cariño la gente que estuvo cerca de ellos, las primeras amistades, los personajes reales o imaginarios, entre otras cosas.”

Además señala, no sólo, que el cuento posee un fuerte componente emocional, sino además,

---

<sup>575</sup> José Manuel TRIGO CUTIÑO y et al (1997): *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla. Guadalmena. Citado por Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): “De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario”. *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247.

<sup>576</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): “De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo”. *Ibíd*em, p. 241.

<sup>577</sup> María CORREA DÍAZ (2009): “El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, pp. 89-98.

...que el cuento<sup>578</sup> se sitúa en el contexto educacional en sus primeros niveles, ya que hace posible, la promoción y difusión del texto literario convirtiéndose en un elemento fundamental en el proceso educativo, para lo cual debe cumplir con los objetivos de ampliar el horizonte social, intelectual, afectivo y lingüístico del niño y la niña, es decir, ir más allá de su zona de desarrollo próximo. Perseguir la formación del niño y a la vez capacitarlo para establecer asociaciones nuevas y formular críticas. Y, por último, estimular el desarrollo libre y creativo en su pensamiento, expresión, palabra y acción.

El maestro, Manuel Fernández Antelo<sup>579</sup>, define el cuento como una herramienta didáctica,

“un relato breve de hechos imaginarios, con un argumento sencillo, cuya finalidad puede ser moral o recreativa y que estimula la imaginación del receptor o la receptora.”

Así afirma,

“El uso del cuento en el aula permite: evaluar competencias lectoras, el reconocimiento de subgéneros narrativos, distinguir el narrador del personaje, la reconstrucción en la lectura de un sentido no explícito, la imaginación de un registro léxico y de las diversas entonaciones de la oralidad. El texto como realización abre un circuito de comunicación entre el sujeto que participa de la elaboración y el sujeto que lo decepciona. El cuento amplía el horizonte de intereses del lector y/u oyente y permite desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación; favorece la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios afianzados en la lectura crítica, fomenta hábitos de lectura. En su especificidad contribuye a construir un saber propio e interactuar con otros saberes y con el mundo.”

Astrid Lindaren (Astrid Anne Emilia Ericsson) escritora sueca (1907-2002), autora de *Los Hermanos Corazón de León*, afirma que los/as niños/as necesitan libros con los cuales puede crecer su imaginación. Los/as niños/as necesitan imágenes, “imágenes de mundos conocidos y desconocidos, de cosas cercanas y maravillas lejanas”. No sólo las aventuras son estímulos, sino que los conflictos representan a una persona

---

<sup>578</sup> María Correa Díaz (2009): “El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial”. Op.cit., pp. 89-98.

<sup>579</sup> Manuel FERNÁNDEZ ANTELO (2010): “¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos?”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 32-42.

en una situación donde los/as niños/as pueden encontrar soluciones para sus problemas<sup>580</sup>.

Ya hemos abordado este punto en la definición de literatura infantil, donde a las posiciones del cuento como crecimiento y generador de conocimientos y ciudadanía, podemos apuntar una posición diferencial, en la que los cuentos tradicionales son rechazados por la violencia, los valores y las funciones tradicionales que se representan en ellos. Joaquín Serrano y José Enrique Martínez<sup>581</sup> apuntan que la literatura es vida, llena de símbolos; es una forma de descubrir el mundo, interpretarlo y conocerlo, por lo que es necesario anteponer la función educativa de la misma, para el desarrollo de las habilidades y destrezas que le permitan fomentar en el individuo la capacidad de seguir aprendiendo. Beatriz Domínguez<sup>582</sup>, autora de un estudio que discute la problemática femenina ejemplificada en los cuentos tradicionales, desarrollada principalmente sobre estructuras sociales y culturales patriarcales, contempla las relaciones femeninas que se dan en estos relatos y analiza las re-escrituras que han realizado escritoras contemporáneas en lengua inglesa sobre los cuentos de hadas. Domínguez realiza en este caso un exhaustivo análisis sobre la implicación del cuento de hadas en la socialización de la mujer desde ámbitos como la literatura y el cine. La polémica es actualmente vigente porque el cuento se mueve entre lo lúdico y lo didáctico y esto conlleva diferencias de interpretación.

### 3.2. La función del cuento infantil, función socializante de la LIJ

La literatura infantil y juvenil se ha desarrollado siempre a caballo entre una función literaria y una función educativa<sup>583</sup>. Los cuentos como instrumento, tanto para el desarrollo general del niño/a como para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, ejercen una influencia en la

---

<sup>580</sup> Citada por Isabella LEIBRANDT (2001): "La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas". (Revista electrónica). Op.cit.

<sup>581</sup> Joaquín SERRANO y José Enrique MARTÍNEZ (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Oikos-Tau, pp.267-292.

<sup>582</sup> Beatriz DOMÍNGUEZ (1999): *Hadas y brujas. La reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en lengua inglesa*. Huelva, Universidad de Huelva.

<sup>583</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 38.

educación de la infancia siendo, además instrumentos para que padres, madres y docentes lo redescubran como un apoyo moral y emocional<sup>584</sup>.

Para Teresa Colomer la *primera función*<sup>585</sup> de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario<sup>586</sup> humano configurado por la literatura. Colomer explica:

El imaginario son las imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan para entender el mundo y las relaciones sociales. Los/as niños/as se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través de las historias y el folklore, que les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender alusiones culturales de su entorno y reconocer estos elementos en otras lecturas (construyen esquemas de conocimiento). Algunos elementos son más universales y otros pertenecen a una cultura concreta, todos ayudan a construir los diferentes niveles de pertenencia al grupo.

La *segunda función*<sup>587</sup> de la literatura es la de facilitar el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura y la *tercera función* es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los/as niños/as para darles a conocer cómo es y cómo se desearía que fuese el mundo. Aprenden a identificar lo representado y los valores atribuidos a las cosas, teniendo en cuenta que la literatura es una más de las fuentes de socialización. Es decir, la literatura nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos; lo que Teresa Colomer<sup>588</sup> denomina como función socializante de la LIJ.

La literatura dirigida para niños y niñas cumple para Bettelheim<sup>589</sup>

---

<sup>584</sup> María Dolores ALONSO-CORTÉS FRADEJAS (1998): "La voz y los cuentos en el aula". *Revista contextos*, p. 157.

<sup>585</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.cit., pp. 204-205.

<sup>586</sup> Utilizado imaginario para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore que perviven en la literatura de todas las épocas.

<sup>587</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.cit., pp. 205-207.

<sup>588</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid. Síntesis. Citado Xabier ETXANIZ ERLE (2011): "La transmisión de valores en la literatura. Desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7; pp. 73-84.

<sup>589</sup> Citado por Teresa COLOMER (2003): *Selección de libros para las primeras*

diversas funciones:

En primer lugar, ofrece a las nuevas generaciones las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado para entender y hablar sobre el mundo; en segundo lugar desarrolla el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas, y en tercer lugar les enseña un espacio de ficción situado entre su mundo interior y la realidad exterior donde se pueden ensayar sentimientos, emociones e ideas, siendo un poderoso instrumento socializador para una cultura.

En "Cuatro caperucitas. Cuánto cuenta un cuento", Alberto MANUEL Ruiz <sup>590</sup> señala que los cuentos hacen referencia a los problemas fundamentales y universales del niño y la niña, como el miedo, la seguridad, etc., y le permiten comprender dando respuestas propias o fantaseando sobre los elementos significativos de la historia. Le ofrece por tanto a su imaginación nuevas dimensiones ante los problemas y modelos de actuación.

Isabella Leibrandt<sup>591</sup> apunta que la literatura,

"no debe limitarse al aprendizaje de destrezas instrumentales y conocimientos conceptuales sobre géneros, épocas y autores, sino que debe proporcionar experiencias estéticas literarias y motivar a la lectura."

Para Angélica Sátiro<sup>592</sup>, las funciones del cuento son:

"en primer lugar la formación ética, al transmitir oralmente comportamientos que se integran por los escuchantes; en un segundo lugar la educación creativa, al incentivar la imaginación a través de vivencias fantásticas y fabulosas; y en tercer lugar, la colaboración con el curriculum escolar en temáticas complejas como el origen o la muerte de difícil abordaje desde otros materiales."

Las coplillas, refranes, adivinanzas, trabalenguas,orros... son

---

*edades*. La comunicación Literaria en las Primeras Edades. Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 40.

<sup>590</sup> Alberto Manuel RUIZ CAMPOS (2005): "Cuatro caperucitas. Cuánto cuenta un cuento: el problema de la vida en la literatura infantil". *EA, Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 8; pp. 173-194.

<sup>591</sup> Isabella LEIBRANDT (2005): "La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas". Op.cit.

<sup>592</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Op.cit., p. 95.

manifestaciones de poesía infantil que el niño/a hereda y repite, poesía que nace en la comunidad a la que se pertenece. Le permite desplegar su imaginación y desarrollar su creatividad, utilizando el juego y la palabra para ello. Estas creaciones poéticas de origen popular suponen una primera socialización. Actualmente, apunta Xabier Etxaniz, se resalta un interés por instruir, formar o adoctrinar<sup>593</sup> que tiene su origen en la literatura oral, la literatura tradicional que se ha transmitido a lo largo de los años, a través de cuentos, refranes, sentencias, canciones...

Según Dolors Masats y Teresa CREUS<sup>594</sup>, los cuentos son un medio de transmisión de valores subyacentes en los usos y costumbres de una comunidad concreta, considerando la lectura como medio de transmisión de cultural. Para ellas,

"Formamos nuestra personalidad con el análisis de lo que les pasa a otros personajes, diferentes de nosotros/as pero a la vez, tan iguales que nos sirven de punto de referencia. Para los/as niños/as, como para los/as adultos/as, cada nuevo libro, supone el análisis de una experiencia de vida. La identificación con los personajes nos hace sentir protagonistas mientras dura la lectura, somos héroes y heroínas, somos valientes y somos frágiles, reímos y lloramos, nos enfrentamos a nuestros miedos y tomamos decisiones. Cada personaje se configura como un modelo a imitar, o a criticar pero nunca deja indiferente a un buen lector/a".

Marisa MERINO<sup>595</sup> en su artículo "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: apostar por la inocencia", señala que es preciso enseñar valores morales a los/as niños/as para convertirnos auténticamente en humanos. Los valores se transmiten a través del ejemplo y de la práctica, y es precisamente este sentido práctico y el repertorio de experiencias y modelos que ofrecen los cuentos de hadas, lo que les hace importante en su aportación moral.

Merino plantea que a través de los cuentos de hadas,

---

<sup>593</sup> Xabier ETXANIZ ERLE (2011): "La transmisión de valores en la literatura. Desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Op.cit.*

<sup>594</sup> Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. *Op.cit.*, pp. 275-281.

<sup>595</sup> Marisa MERINO (2000): "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: apostar por la inocencia". *Puertas a la lectura*, 9-10; pp. 128-132.

“se desarrolla la imaginación de los niños y niñas y se canaliza su evolución mediante historias que les muestran los problemas de forma simplificada. Además son un vehículo de transmisión cultural con múltiples contenidos estéticos, religiosos, folklóricos, simbólicos y morales. Nos enfrenta a un bien y a un mal bien definidos y a un héroe/heroína con un final feliz que evita la angustia o la frustración.”

Para esta autora los cuentos nos ayudan a responderle al mal con el bien, el bien que no puede estar ausente de la sabiduría que da la experiencia y el desarrollo de nuestra conciencia. Participando de esta idea de transmisión, en un estudio de María Belén Martín Lucas<sup>596</sup> en el que se analizan cuentos escritos por mujeres canadienses, se refleja cómo cada voz contribuye a la creación de un tapiz, y se transmite información sociocultural de la mujer a pesar de las diferencias existentes entre los cuentos.

Para Bruno Bettelheim<sup>597</sup> los cuentos tienen una función liberadora y formativa para la mentalidad infantil. Al identificarse con los distintos personajes de los cuentos, niños y niñas comienzan a experimentar sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, no como lecciones impuestas, sino como descubrimiento, como parte orgánica del vivir. Considera los cuentos como parte inestimable del placer estético y de apoyo moral y emocional de la niñez. Rudolf Steiner y Ursula Grahl<sup>598</sup>, que reflexionan también sobre los efectos beneficiosos que los cuentos de hadas producen, ven los cuentos “como portadores de llaves que resuelven enigmas, conductores del alma hacia las raíces profundas de la existencia, y creadores de una corriente de comunicación muy especial entre los miembros de la familia”.

El desenlace positivo de los cuentos populares ha sido uno de los aspectos más valorados y los/as educadores/as abandonaron los cuentos didácticos que terminaban con el castigo. En la actualidad, la literatura

---

<sup>596</sup> Elisabeth RUSSELL (2004): “María Belén Martín Lucas: 1999. Género literario/género femenino: veinte años del ciclo de cuentos de Canadá”. Bells. Barcelona English *Language and literatura Studies*. 13. Edicions i publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 1-2.

<sup>597</sup> Citado María de Jesús CEJAS (2000): “Experiencia áulica con la obra “Psicoanálisis de los cuentos de hadas, de Bruno Bettelheim”. *Op.cit.* (*Revista digital*).

<sup>598</sup> Rudolf STEINER et al (1998): *La sabiduría de los cuentos de hadas*. Madrid. Editorial Rudolf Steiner.



infantil ha ido ampliando las posibilidades de distintos finales. Teresa COLOMER<sup>599</sup> cita tres tipos de finales:

1. La aceptación y asunción del conflicto dentro de una nueva vida.
2. Los abiertos que no dan un final, presenta una realidad más compleja en la que las cosas no se solucionan del todo y para siempre.
3. Los finales negativos que dejan el conflicto sin finalizar. Es una lectura que impacta y se debate la conveniencia para los lectores/as jóvenes.

La función de los cuentos de desarrollar la capacidad simbólica, necesaria para el conocimiento del mundo, del lenguaje de la estructuración del pensamiento e identidad personal hace plantearse la necesidad de utilizar cuentos con perspectiva de género sea cual sea el uso final, al menos en el contexto educativo. Los cuentos<sup>600</sup> desarrollan capacidades cognitivas y habilidades sociales que justifican su presencia a lo largo del periodo escolar al manifestar una superación de la vida real ofreciendo una variedad de mundos posibles; ayudar a la comprensión y aprendizaje de la lengua, así como pautas y conductas de diálogo; enseñar sobre el entorno: normas, valores, conductas; implicar una progresión del alumnado al usar recursos y ponerlos en práctica; y potenciar la capacidad creativa.

Analizar la literatura infantil desde la perspectiva de género nos señala las aportaciones realizadas por Ángela Olalla<sup>601</sup> y Hugo Cerda<sup>602</sup>. La primera realiza un análisis de los cuentos en el que a través de las teorías recogidas abarcando las que se han generado para describir la forma discursiva del cuento repasando las diferentes escuelas: la folklorista, la tendencia estructuralista y los acercamientos al género tratados desde el psicoanálisis. Cerda por su parte, desde el materialismo histórico y dialectico, analiza la ideología en los cuentos de hadas. Tras una crítica de aquellas teorías antropológicas o psicológicas, que no consideran el factor social como un

---

<sup>599</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.cit., pp. 207-216.

<sup>600</sup> Carmelo MORENO MUÑOZ, Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". *Glosas Didácticas, Revista electrónica Internacional*, 11; pp. 169-171.

<sup>601</sup> Ángela OLALLA (1989): *La magia de la razón (investigaciones sobre los cuentos de hadas)*. Granada. Universidad de Granada.

<sup>602</sup> Hugo CERDA (1985): *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid. Akal bolsillo.

elemento esencial quiere demostrar que los cuentos de hadas son un claro exponente de la imposición de valores por la clase dominante, siendo ésta su función principal.

Los cuentos se han utilizado en las primeras edades, etapas de educación preescolar e infantil con la pretensión de cumplir funciones didácticas, donde la tendencia, hoy en día, es a tener una fuerte presencia de los cuentos también en todas las edades escolares, debido a las posibilidades de estos en el desarrollo de la competencia comunicativa y de la emancipación intelectual en el alumnado.

Siguiendo las etapas evolutivas de Piaget se expone a continuación la Tabla IV que relaciona los cuentos con las habilidades y capacidades desarrolladas por los niños/as. Los/as autores/as señalan <sup>603</sup> que las divisiones son flexibles en relación a los márgenes de edad establecidos ya que cada etapa se prolonga o acorta en función de cada individuo/a y de factores como estímulos del entorno, la familia, los iguales, el contexto, etc. Sin embargo todas ellas conforman un continuo evolutivo que requiere el paso y la consolidación de la etapa anterior.

---

<sup>603</sup> Carmelo MORENO MUÑOZ, Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". Op.cit., pp. 169-171.

Tabla IV. Desarrollo Infantil según Piaget/cuentos asociados

Se expresan las etapas de desarrollo infantil y los cuentos asociados a estas edades. En la última columna se expresan las habilidades y capacidades desarrolladas en cada cuento.			
Etapas/Estadio del desarrollo (según Piaget)	Edad aprox.	Cuentos	Habilidades y Capacidades desarrolladas
Sensoriomotor	18 meses	Libros de imágenes Libros de diorama	Movimientos simples. Manipulación.
	2 años	Cuentos de hadas, de ficción, maravillosos Folclore infantil y juegos populares	<i>Estrechamente relacionado con la adquisición del lenguaje.</i> Capacidad simbólica. Mundos posibles.
Preoperacional	4 años	Cuentos tradicionales (Perrault y Grimm)	Los/as niños/as escuchan y se esfuerzan por percibir. Creatividad, imaginación transformación de objeto, modificación de sus funciones.
	7 años		Referida a la vida adulta. Conocimientos e identificación del entorno próximo.
Operaciones concretas	8-12 años	Aventuras, bibliografías de los personajes míticos y cuentos clásicos.	<i>Subsiste durante toda la vida.</i> Normas sociales Ritualización en el juego Ambiente.
Operaciones formales	12-20 años	Suspense y sorpresa. Mitos, leyendas y cuentos heroicos.	
Adaptación de la tabla realizada por Carmelo MORENO MUÑOZ y Rebeca VALVERDE CARAVACA en la que se omite la columna dedicada al juego. Carmelo MORENO MUÑOZ; Rebeca VALVERDE CARAVACA (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". <i>Glosas Didácticas, Revista electrónica Internacional</i> , N 11; pp. 169-171.			

Los debates relacionados con la literatura infantil, en la actualidad, ya no giran en torno a lo que es adecuado, sino más bien sobre lo que la niña y el niño pueden aprender y lo que favorece su aprendizaje literario. Todo ello, sin embargo, responde a debates que afectan a los/as educadores/as en su tarea de selección y valoración de los libros, y la literatura que se va a ofrecer.

El reto de los mediadores y mediadoras<sup>604</sup> se centrará, en ser conscientes de la función ideológica de la literatura y actuar, y potenciar una lectura crítica en el caso de aquellas obras, tanto de la literatura tradicional como moderna, que amparan unos valores en contra de la sociedad democrática, plural y justa que buscamos. En palabras de Antonio Mula<sup>605</sup> el texto literario nos permite reflexionar sobre los problemas del mundo, aportándonos un conocimiento a la vez “crítico, relacional y, por qué no, placentero”. Este autor<sup>606</sup>, plantea que educar es para ser y para educar ciudadanía, siendo la literatura y la lengua, como afirman junto con Pedro Cerrillo y Juan Senís<sup>607</sup>, un conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, etc., que hacen posible nuestra identidad cultural a través del tiempo.

Probablemente existan detractores/as de esta forma de entender la literatura infantil y planteen que se convierte de este modo, en una literatura dirigista, sin embargo el hecho es que tampoco es inocente la educación en la transmisión de valores. Henry Giroux<sup>608</sup> plantea que la lectura y las obras literarias transmiten unos determinados valores, reforzando o rechazando estereotipos, propugnando una determinada cultura y formando lectores/as<sup>609</sup>. Ya que como diría Simone Beauvoir<sup>610</sup>:

---

<sup>604</sup> Xabier ETXANIZ ERLE (2011): “La transmisión de valores en la literatura. Desde la tradición oral hasta la LIJ actual”. Op.cit.

<sup>605</sup> Antonio MULA FRANCO (2007): “Algunas reflexiones, creencias y utopías en torno a identidad, lecturas, patrimonio e interculturalidad”. En Pedro CERRILLO TORREMOCHA, Cristina CAÑAMARES y César SANCHEZ (2007): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 149-160.

<sup>606</sup> Antonio MULA FRANCO (2007): *Ibíd*em, p. 150.

<sup>607</sup> Juan SENÍS FERNÁNDEZ, Pedro César CERRILLO TORREMOCHA (2005): “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1; pp. 19-34.

<sup>608</sup> Henry A. GIROUX (2001): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

<sup>609</sup> Para algunos educadores/as participar de los movimientos sociales, posicionarse políticamente, representa una “violación de la neutralidad académica, una politización del proceso educativo, o una contaminación de las virtudes del civismo académico y los principios de la alta cultura”. Pero el asunto es reconocer que la educación es un espacio de política, poder y autoridad. Henry A. GIROUX (2003): “Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa”. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2; pp. 17-25.

<sup>610</sup> Simone BEAUVOIR (2000): *El segundo sexo: volumen I: Los hechos y los mitos*, Madrid. Ediciones Cátedra, p. 220.

“¿Cómo no va a conservar todo su valor el mito de la Cenicienta? Todo empuja todavía a la jovencita a esperar de su “príncipe azul” fortuna y felicidad, en lugar de intentar ella sola una conquista difícil e incierta”.

### 3.3. Clasificación de los cuentos.

Ana María Matute<sup>611</sup> proclama “yo entré en la literatura a través de los cuentos”. Esta escritora considera los cuentos infantiles como una literatura más allá del entretenimiento, siendo una vía que conduce al descubrimiento de la esencia y la historia del ser humano<sup>612</sup>. La concepción de la literatura infantil ha cambiado a lo largo de las épocas y esto influye directamente en la clasificación que se ha realizado del cuento. En un primer momento fueron clasificaciones temáticas que normalmente planteaban una primera clasificación entre cuentos clásicos (procedentes en su mayoría de la tradición oral) y cuentos modernos. Posteriormente se añadieron diferentes puntos de vista en la forma de ordenar la amplia literatura infantil que existía, por autoría<sup>613</sup> (cuentos populares o cuentos literarios), temática (cuentos fantásticos, de terror, de amor, de suspense, de viajes de denuncia, etc.), por el material utilizado, por la edad a la que se dirige (cuentos infantiles o cuentos para adultos), por los personajes (cuentos de hadas y princesas, cuentos de espías y policías, de animales, ...) etc.

María del Mar Ramón Torrijos<sup>614</sup>, doctora en Filología Inglesa, afirma que entre las diferentes formas destacan fundamentalmente dos tipos de cuentos: el cuento popular, tradicional o maravilloso que se remonta a épocas pasadas, que recogido por la tradición oral se divulgó y ha sido recopilado por diversos autores como Perrault, los hermanos Grimm y

---

<sup>611</sup> Antonio AYUSO PÉREZ (2007): “Yo entré en la literatura a través de los cuentos. Entrevista a Ana María Matute”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.(Revista electrónica).

<sup>612</sup> Xiaojie CAI (2012): *El mundo de la infancia y los otros temas alusivos en la narrativa realista y fantástica de Ana María Matute*. Ediciones Salamanca, pp. 369-371.

<sup>613</sup> Lourdes DOMENECH, Ana Isabel ROMEO (s/f): “Tipos de cuentos. Lengua y Literatura”. Consultada el 01/07/2015.

([http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS\\_LITERARIOS/CUENTOS/contar/clasificacion.htm](http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/clasificacion.htm))

<sup>614</sup> María del Mar RAMÓN TORRIJOS (2005): “Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros”. *Op.cit.*, pp. 187-207.

Andersen; y el cuento literario, iniciado por Don Juan Manuel con El conde de Lucanor y por Boccaccio con su Decamerón. Así algunos cuentos populares no se destinaron al público infantil sino que fueron adaptándose al/a niño/a, constituyendo el punto de partida del cuento moderno.

En 1911 Antti Aarne, un folclorista finés llevó a cabo una investigación sobre la clasificación del cuento. En dicho estudio, Aarne compara los cuentos y los divide en: Cuentos de animales, Cuentos propiamente dichos y Anécdotas. Su método fue mejorado por Smith Thompson, un folclorista americano que en 1928 creó nuevos tipos de codificación estableciendo la clasificación Aarne-Thomson (AT), que se aporta a continuación en la Tabla V.

Tabla V. Clasificación de los cuentos maravillosos. AT.

Clasificación Aarne-Thompson (AT)	
<b>I. Animales Salvajes:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animales salvajes (tipos 1 al 99)</li> <li>▪ Animales salvajes y animales domésticos (100-149)</li> <li>▪ El hombre y los animales salvajes (150-199)</li> <li>▪ Animales domésticos (200-219)</li> <li>▪ Pájaros (220-249)</li> <li>▪ Peces (250-274)</li> <li>▪ Otros animales y objetos (275-299)</li> </ul>
<b>II. Cuentos folclóricos ordinarios:</b>	<p><b>A. Cuentos de magia (300-749):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adversarios sobrenaturales (300-399)</li> <li>▪ Esposo(a) u otro pariente sobrenatural encantado (400-459)</li> <li>▪ Tareas sobrenaturales (460-499)</li> <li>▪ Ayudantes sobrenaturales (500-559)</li> <li>▪ Objetos mágicos (560-649)</li> <li>▪ Poder o conocimiento sobrenatural (650-699)</li> <li>▪ Otros cuentos de lo sobrenatural (700-749)</li> </ul> <p><b>B. Cuentos religiosos (750-849)</b></p> <p><b>C. Novelas o Cuentos románticos (850-899)</b></p> <p><b>D. Cuentos del ogro estúpido (1000-1199)</b></p>
<b>III. Cuentos humorísticos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuentos acerca de tontos (1200-1349)</li> <li>▪ Cuentos acerca de matrimonios (1350-1439)</li> <li>▪ Cuentos acerca de una mujer (muchacha) (1440-1524)</li> <li>▪ Cuentos acerca de un hombre (muchacho) (1525-1874)</li> <li>▪ El hombre listo (1525-1639)</li> <li>▪ Accidentes afortunados (1640-1674)</li> <li>▪ El hombre estúpido (1675-1724)</li> <li>▪ Chistes acerca de clérigos y órdenes religiosas (1725-849)</li> <li>▪ Anécdotas acerca de otros grupos de personas (1850-1874)</li> <li>▪ Cuentos de mentiras (1875-1999)</li> </ul>
<b>IV. Cuentos de fórmula:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuentos acumulativos (2000-2199)</li> <li>▪ Cuentos con trampa (2200-2249)</li> <li>▪ Otros cuentos de fórmula (2300-2399)</li> </ul>
<b>V. Cuentos no clasificados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2400-2499</li> </ul>

Tabla recogida por Judit GARCÍA CUESTA (2011) <sup>615</sup>.

---

<sup>615</sup> Judit GARCÍA CUESTA (2011): *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores*. Directoras de tesis: Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés, María del Carmen Moreno Sáez, p. 97.

A pesar de las críticas debido, según Vladímir Propp<sup>616</sup>, a que en estas clasificación no se puede determinar dónde termina un tema con sus variante y empieza otro, se ha consolidado como una de las mejores fuentes para catalogar cuentos, principalmente los de fábulas o cuentos de hadas. Este catálogo ha sido revisado recientemente por Hans-Joorg Uther<sup>617</sup> editado con el título de *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography (Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson)*.

En base a la nueva revisión de Hans-Joorg Uther, autores como Ángel Hernández Fernández<sup>618</sup>, diseña el Catálogo Tipológico del Cuento Folklórico en Murcia, dándole continuidad en el tiempo a esta clasificación. Este autor dispone los cuentos de animales, los de magia, los religiosos, los novelescos, los del ogro estúpido, los de humanos, los de matrimonios, los de mujeres, los del hombre listo, los de accidentes afortunados, los del hombre estúpido, los de curas y asuntos religiosos, los de otros oficios y clases sociales, los de mentiras y los cuentos formulísticos.

Wilhelm Wundt (1832-1920), psicólogo alemán que en su obra "Elementos de psicología de los pueblos"<sup>619</sup>, publicada en 1912, propuso la clasificación de los cuentos en siete partes en relación al contenido de los cuentos distinguiendo: cuentos-fábulas mitológicos, cuentos maravillosos, cuentos y fábulas biológicas, fabulas puras de animales, cuentos sobre el origen, cuentos y fábulas humorísticas y fábulas morales. Así mismo, Erna Brandenberger<sup>620</sup> publica en 1973 el volumen de "Estudios sobre el cuento español contemporáneo", donde establece a partir de sus investigaciones una tipología de cuento basándolos en la disposición del contenido.

---

<sup>616</sup> Vladimir PROPP (1981): *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos, p. 21.

<sup>617</sup> Hans-Joorg Uther (2004): *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography (Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson)*. Helsinki. Academia Scientiarum Fennica, "FF Communications", pp. 284-286.

<sup>618</sup> Ángel HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (2013): *Catálogo tipológico del cuento folklórico en Murcia*. Madrid. Centro de Estudios Cervantinos.

<sup>619</sup> Wilhelm WUNDT (1912): *Elementos de Psicología de los Pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Madrid. AltaFulla.

<sup>620</sup> Alicia Ma VALVERDE VELASCO (2006): *El cuento literario en España y su ejemplificación en relatos breves de Francisco Ayala. Teoría y crítica (1950-2000)*. Tesis Doctoral dirigida por José Rafael VALLÉS CALATRAVA, p. 106

Citamos la aportación en los últimos años de "El Catálogo Folklórico del Cuento Español"<sup>621</sup> de Julio Camarena, catedrático de Letras, y Máxime Chevalier, catedrático colaborador del equipo de fuentes de la etnografía española del CSIC, para los que el cuento supone una obra en prosa que narra acciones ficticias que vive en la tradición oral variando continuamente. Ambos proponen completar las cinco categorías del AT adaptándolo al territorio español. Han contribuido con seis entregas: los cuentos maravillosos, los cuentos de animales, los cuentos religiosos, cuento-novela, los cuentos del ogro tonto y los cuentos satíricos.

Teresa Durán, profesora de la universidad, realiza un acercamiento a la cuestión según el contenido del cuento, similar a lo que se ha citado anteriormente, aunque plantea otros modos de clasificación: en función del material y de la edad a la que va dirigida. La clasificación según el material utilizado en la edición del cuento sólo tiene sentido en este último siglo en el que ha proliferado este tipo de literatura y sus formas para acercarse a los niños y niñas.

Los cuentos, para Teresa Durán, se pueden clasificar<sup>622</sup> en función de su *tipología narrativa*: historias de procesos cotidianos, historias de procesos ordinarios, historias de procesos extraordinarios y procesos de descubrimiento; en *función del material* en el que se ha impreso, podemos hablar de abecedarios, libros de imágenes, rimas, canciones y poemarios, cuentos contemporáneos, adaptaciones de cuentos populares, adaptaciones no tradicionales, libros mudos, pop up, documentales o libros de conocimientos, cuadernos de actividades, gadgets promocionales, publicaciones gratuitas, publicaciones periódicas; o en *función de la complejidad de las percepciones* que se desean transmitir. A continuación se muestran los cuadros con las tipologías de los cuentos y sus características descritas por Teresa Durán Armengol<sup>623</sup>.

---

<sup>621</sup> Julio CAMARENA y Máxime CHEVALIER (1995): *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid. Grados. Citado por Luis Alberto de Cuenca (1996): *Álbum de lecturas (1990-1995)*. Madrid. Huerga y Fierro.

<sup>622</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.cit., pp. 59-70.

<sup>623</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Ibidem*, pp. 27-34.



Tabla VI. Clasificación de Teresa Durán sobre los cuentos

Se expresan la tipología de los cuentos según su tipología narrativa	
Tipología	Características
Historias de procesos cotidianos	Se narran aspectos de la vida cotidiana del niño/a en personajes que tienden a ser utilizados en más de una narración.
Historias de procesos ordinarios	Historias que muestran el orden natural de las cosas. Explica la naturaleza y los hechos científicos intentando ser claros e ingeniosos.
Historias de procesos extraordinarios	Narran hechos que ocurren de forma extraordinaria, una vez en la vida o son un milagro. Se dividen en maravillosos (hechos realizados por hadas, duendes, es decir por seres maravillosos); y los prodigiosos (hechos realizados por personajes corrientes pero su voluntad, ingenio o picardía que finalmente consiguen el prodigio que da que hablar)
Procesos del descubrimiento	Lecturas que no poseen textos o imágenes sino que su interés es el propio mecanismo del descubrimiento ya sea manual, visual o sonoro.

Tipología del material impreso que se utiliza para leer en los/as niños/as de cero a seis años el mercado ofrece.	
Tipología	Características
Abecedarios y silabarios	Función didáctica primordial y van dirigidas a las primeras edades y se desarrollan alrededor del conocimiento de las letras.
Libros de imágenes	Reúnen una serie de imágenes simples sacadas de la realidad con objeto de que el lector identifique la imagen con la realidad
Rimas, cantinas, canciones y poemarios, son libros con estrofas rimadas	Recrean el lenguaje y la relación comunicativa con el/la adulto/a.
Cuentos contemporáneos	Libros que proponen una oferta narrativa actual.
Adaptaciones de cuentos populares	Son cuentos y narraciones populares considerados los más adecuados para los/as niños/as. Adaptaciones al entorno. El primer contacto con este tipo de cuentos debería ser oral para no privarlo de la magia del mismo.
Adaptaciones no tradicionales	Libros que cuentan dibujos animados/ series televisivas.
Libros mudos	No poseen texto
Pop up	Muestran las imágenes de los libros mudos en tres dimensiones.
Documentales o libros de conocimientos	Objetivo principal de estos textos es transmitir un saber objetivo. Poseen fotografías que sustituyen al dibujo hiperrealista.
Cuadernos de actividades	Destinadas más al entretenimiento que al placer de la lectura como cuadernos para pintar, recortables, etc. Promueven la participación.
Gadgets promocionales, publicaciones gratuitas	Material propagandístico dirigido a los niños/as.
Publicaciones periódicas	Revistas infantiles.

La clasificación acometida por Teresa DURÁN en su libro Leer antes de leer, se ha realizado de la observación. Apunta la autora que los materiales combinan las diferentes tipologías.

Se describen en esta tabla la tipología de los cuentos aptos para los más pequeños	
Tipología	Características
Cuentos, cuyo punto central son las sensaciones	Grande, pequeño, frío, calor
Percepciones más complejas	Tratan el bien y el mal, lo justo y lo injusto.
Los cuentos populares	(En su versión íntegra) que apelan a nuestra sensibilidad.

Ana María Cañas Gutiérrez<sup>624</sup> plantea la división de los cuentos en cuentos de tradición oral y cuentos escritos. Estos primeros son los que se reciben oralmente a través de un transmisor. El receptor lo modifica, recrea, adapta y se convierte, a su vez, en transmisor. Ana Pelegrín Sandoval<sup>625</sup>, investigadora, ensayista y pedagoga, aporta una interesante clasificación que referimos a continuación junto a la clasificación de Carlos Aller<sup>626</sup>, en la siguiente Tabla VII elaborada por Ana Brígida Gutiérrez<sup>627</sup>, en la que podemos ver la tipología de cuentos en relación al contenido y a la edad.

---

<sup>624</sup> Ana María CAÑAS GUTIÉRREZ (2010): “¡Nos animamos a leer!”. Op.cit.

<sup>625</sup> Ana PELEGRÍN (1994): *Cada cual que atienda su juego*. Madrid. Morata.

<sup>626</sup> Carlos ALLER GARCÍA (2004): “Los textos orales al alcance de los niños en Educación Infantil”. *Revista Electrónica Internacional. Glosas didácticas*, 12, pp. 142-151.

<sup>627</sup> Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR (2009): “Contemos cuentos”. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 24; pp. 1-9.

Tabla VII: Clasificación realizada por Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR con las aportaciones de Ana PELEGRÍN y de Carlos ALLER GARCÍA:

Tipología	Edad	Características	Subtipología
Cuentos de fórmulas	2-5 años	Textos breves cuya característica principal es la estructura exacta que hay que guardar al narrarlo. Están vinculados a estructuras líricas y constituyen un material de juego y de ejercitación de la memoria y del ritmo.	<p>Cuentos mínimos: que carecen de argumento, se reducen a un sencillo juego de rimas. Ejemplos: "El cuento del caracol, como era tan largo ya se acabó".</p> <p>Cuentos de nunca acabar: cuentos breves que terminan con una interrogación, y sea cual sea la respuesta del oyente, el cuento se repite una y otra vez. Como ejemplo: "Este era un gato, con las orejas de trapo, y la barriga al revés. ¿Quieres que te lo cuente otra vez?".</p> <p>Cuentos acumulativos: parten de una fórmula inicial a la que se van añadiendo nuevos elementos, siempre guardando una estructura simple del ritmo binario, encadenamiento y reiteración. Ejemplos: "La boda del tía Perico".</p> <p>Cuentos glósicos-motores: pequeñas narraciones, generalmente en verso, que se acompañan de repetidos movimientos. Como ejemplo: "Gorriónete, el pajarito que no quería estudiar".</p>
Cuentos animistas	2-5 años	Protagonizados por todo tipo de seres u objetos que hablan y piensan. Ejemplo "El soldadito de plomo".	
Cuentos de animales:	4-7 años	<p>En estos cuentos los animales se presentan personificados, tipificando distintos rasgos del carácter humano. Ejemplos: "El lobo y los siete cabritillos".</p> <p>Estructura: Introducción, desarrollo de la acción y final feliz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos de animales salvajes: "El lobo y la zorra"...</li> <li>- Cuentos de animales salvajes y animales domésticos: "Los tres cerditos"...</li> <li>- Cuentos de animales domésticos: "La gallina Marcelina"...</li> <li>- Cuentos de animales salvajes y personas: "Caperucita Roja"...</li> <li>- Cuentos de animales y plantas: "El pajarito herido y el pino".</li> </ul>
Cuentos maravillosos	5-7 años	<p>En su origen no fueron concebidos para niños, pero las distintas adaptaciones que de ellos se han hecho han llegado a convertirlos en el arquetipo del cuento para niños. Normalmente el héroe suele estar en situación de pérdida ante su contrincante, pero supera todos los obstáculos hasta llegar al triunfo final.</p> <p>Estructura: Introducción, desarrollo de la acción y final feliz.</p>	<p>Son cuentos de ficción e imaginación en los que intervienen muchos seres irreales o de fantasía (hadas, brujas, ogros, enanitos...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos mágicos: "El mago de Oz"...</li> <li>- Cuentos de tareas sobrehumanas: "La Casita de chocolate".</li> <li>- Cuentos de objetos mágicos: "Pulgarcito", "Las habichuelas mágicas"...</li> <li>- Cuentos de esposa o esposos encantados: "La Bella durmiente"...</li> <li>- Cuentos de protectores y ayudantes: "El zapatero y los duendes"</li> </ul>
Cuentos realistas	5-6 años	Son narraciones en los que aparecen personajes de la vida cotidiana del niño, destacándose por la posible veracidad de las historias que cuentan. Como ejemplo: "La camisa del hombre feliz".	

Tras referir las contribuciones de cuentos clasificados en función de los contenidos o del material, distinguimos también la realizada por edades, materiales o experiencias profesionales.

Autoras como Helen Roxana Valverde y Rosa María Hidalgo<sup>628</sup> que realizan su clasificación en relación al uso del material y experiencias en sus aulas de Preescolar, clasifican los cuentos en diez tipos en función del trabajo con estos en el aula: cuentos en rima, cuentos de repetición, cuentos de hadas, cuentos jocosos, cuentos científicos, cuentos sonoros, relatos históricos, cuento folklóricos, cuento realistas y cuento religioso.

Los estudios de Piaget aportaron la conciencia explícita de los problemas de comprensión implicados en la lectura, además de unos criterios genéricos sobre la división de libros según la edad de las y los destinatarios/as. Sin embargo, ya en la infancia se suelen manifestar, entre otras capacidades, un nivel de razonamiento más complejo de lo esperado por las teorías piagetianas, debido a que la visión de Piaget del niño o niña remitía a una persona en solitario, cuando en realidad, hallan una gran ayuda en las situaciones sociales para construir su comprensión del mundo, manifestando mayor sofisticación en la comprensión de los aspectos sociales. A tomar la edad como una referencia más flexible ayudaron los trabajos de Vygotsky, cuando en los años sesenta del siglo pasado señalaba, como ya hemos visto en capítulos anteriores, el papel del lenguaje como instrumento para el aprendizaje, además de describir los procesos mentales de construcción de significados conjuntos. En esta línea muchas investigadoras e investigadores plantean una clasificación por edad.

Ana Pelegrín, citada anteriormente, realiza su clasificación teniendo en cuenta la edad del receptor/a, planteando que la capacidad de éste es crucial para la preferencia de unos cuentos u otros por parte de los niños/as, además del tipo de desarrollo y aprendizajes sociales que abordará con cada uno de ellos.

La bibliotecaria, Alicia Girón García<sup>629</sup>, plantea que ya antes de que el

---

<sup>628</sup> Helen Roxana VALVERDE LIMBRICK y Rosa María HIDALGO CHINCHILLA (2009): *Juguemos con cuentos y poesías*. San José. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

<sup>629</sup> Alicia GIRÓN GARCÍA (1980): "La lectura Infantil y la clasificación de libros". *Anabad*, XXX, 1; pp. 19-33.

niño o niña sepa leer se acerca a la lectura. La ilustración y los mediadores/as potenciarán los primeros contactos, que posteriormente los libros de rimas o historias absurdas (nonsense stories) lo reforzarán. Girón señala que hasta los 6 años, los hechos se presentan para el niño y la niña como hechos aislados o cadenas de sucesos, por ello tienen éxito los cuentos de trama sencilla, no extensos y con personajes simples; de los 6-9 el cuento fantástico es el más adecuado, aunque se va simultaneando con libros de animales, plantas, etc. A partir de los 9 años las lecturas son más realistas. Julia Porras Arévalo, profesora de Educación Primaria, en su libro "La literatura infantil, un mundo por descubrir"<sup>630</sup>, plantea la clasificación de tipos de cuentos y su edad, muy similar a lo que planteaba Ana Pelegrín. Para ella podemos clasificar los cuentos en: cuentos tradicionales, de hadas o maravillosos para niños/as a partir de cuatro años hasta los siete; cuentos fantásticos, basados en un marco real sobredimensionado; los cuentos de ciencia-ficción, relatos de aspectos técnico-científicos aconsejables a partir de los 10 años, y los cuentos folklóricos que son anónimos, tradicionales, y de transmisión oral para niños y niñas hasta 7 años.

Pascuala Morote Magán<sup>631</sup>, comenta la dificultad de las clasificaciones ya que casi nunca son exactas, sin embargo con una finalidad didáctica y formativa se pueden tener en cuenta la edad de los sujetos y el rasgo más resaltado en el cuento: realismo, lo maravilloso o la presencia de animales, para clasificarlos. Esta profesora establece que los cuentos más adecuados, para niños y niñas muy pequeños, es decir de 2-6 años, serían los cuentos necios, los de nunca acabar y los acumulativos; y los cuentos para niños y niñas en cualquier edad serían los cuentos realistas, los maravillosos y los de animales.

Por último, citar la aportación del *Equipo Peonza*<sup>632</sup>, que distingue cinco etapas lectoras en base a la edad del niño/a, y añade que no existe un niño/a tipo, no siendo las etapas planteadas cerradas e inamovibles: los primeros años (0-2 años), la etapa del cuento simbólico (2-5 años), la etapa de lo intuitivo (5-8 años), de lo concreto (8-12 años) y de lo formal o

---

<sup>630</sup> Julia PORRAS ARÉVALO (2011): *La literatura Infantil, un mundo por descubrir*. Madrid. Visión Libros, pp. 63-66.

<sup>631</sup> Pascuala MOROTE MAGÁN (2010): "El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura". *Biblioteca Virtual Universal*. (Revista electrónica)

<sup>632</sup> Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Op.cit., pp. 121-124.

abstracto (más de 12 años). En nuestro estudio nos interesa el material que se elabora teniendo en cuenta *la etapa del cuento simbólico* que se caracteriza por la adquisición de los símbolos y de un amplio vocabulario. Se utiliza el álbum ilustrado como formato, demandándose la presencia del adulto/a como mediador/a de la situación social. A continuación se muestra la Tabla VIII, en el que se exponen cada una de las etapas en el desarrollo de la niña y del niño.

Tabla VIII. Descripción de etapas lectoras/tipo de cuento

Se describen las etapas lectoras, el desarrollo del niño o la niña según la edad y el cuento predominante que encontramos <sup>1</sup>		
Etapas lectoras	Características del desarrollo	Tipo de cuento predominante
<b>Primeros años</b> (0-2 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Predomina lo sensorial y lo motor.</li> <li>▪ El niño/a necesita tocar las cosas para explorarlas, y su entorno más inmediato.</li> <li>▪ Importancia de oír y oírse; y ello le ayuda a ir poniendo los nombres a las cosas y a dar los primeros pasos del lenguaje articulado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los libros deben contener imágenes simples, sin historia; pueden llevar sonidos incorporados.</li> <li>▪ El soporte debe tener diferentes texturas, con esquinas suaves y redondeadas.</li> <li>▪ El familiar adulto/a es el mejor intermediario/a, que enseña y comenta lo que ocurre o lee los poemas y primeras retahílas escritas e ilustradas.</li> </ul>

Continuación...

Tabla VIII. Descripción de etapas lectoras/tipo de cuento, continuación...

<b>Etapas de lo intuitivo</b> (5-8 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El/la niño/a aprende el mecanismo lector, y empieza la lectura comprensiva autónoma.</li> <li>▪ Ha adquirido el concepto básico de la narración y su capacidad imaginativa es muy grande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sus temas preferidos son los cuentos de animales, las historias que le presentan la fantasía de manera verosímil o las narraciones que los conflictos deben resolverse, a ser posible, con finales sorprendentes y felices.</li> </ul>
<b>Etapas de lo concreto</b> (8-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante esta etapa surge el pensamiento que le permite reconocer la existencia de lo distinto, del otro;</li> <li>▪ Interpretar una lectura de diversas maneras,</li> <li>▪ y es capaz de trabajar también con sencillas ideas y no solamente objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preferencia por personajes coetáneos y por los pequeños héroes con los que gusta identificarse;</li> <li>▪ Prefieren libros de contenido realista que amplíen el universo de sus intereses: viajes, aventuras, humor, suspense...</li> </ul>
<b>Etapas de lo formal o abstracto</b> (más de 12 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los doce años es la edad en la que comienza la adolescencia y todos sus cambios.</li> <li>▪ El lector o lectora va tomando conciencia de su papel social y de su mundo interior.</li> <li>▪ Domina el lenguaje figurado y comienza a apreciar las lecturas que le invitan a reflexionar.</li> <li>▪ Todo ello le preparará para formarse como lector crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se afianzan sus gustos personales</li> <li>▪ Sus preferencias se inclinan por novelas en las que se desarrollan conflictos emocionales, y el abanico de inquietudes e intereses es casi tan variado como el de un adulto/a.</li> </ul>

<b>Etapas del cuento simbólico</b> (2-5 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construcción de símbolos y de un enorme desarrollo del lenguaje.</li> <li>▪ El/la niño/a aprende a diferenciar palabra vs. objeto que ésta representa.</li> <li>▪ El vocabulario aumenta a gran velocidad.</li> <li>▪ La actividad natural es el juego, con el que disfruta y aprende.</li> <li>▪ Es egocéntrico.</li> <li>▪ Se apasiona con las historias en forma de cuento, sean clásicas y maravillosas o modernas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El formato privilegiado es el álbum ilustrado.</li> <li>▪ Demanda la presencia del adulto/a, padre, madre o maestra, maestro, para que éste/a descifre los textos y le cuente la misma historia.</li> </ul>
---	---	--

Fuente: Elaborada por el Equipo Peonza<sup>633</sup> (2001): El rumor de la Lectura.

<sup>633</sup> Equipo Peonza (2001): El rumor de la lectura. Op.cit., pp. 121-124.

Podemos concluir que enfrentarnos a una única clasificación del cuento es una labor imposible, ya que los investigadores e investigadoras poseen una concepción diferente de la literatura infantil y de la infancia, además de la multitud de puntos de vista con el que nos acercamos al material de análisis. En general la edad y la tipología narrativa suelen ser los patrones de clasificación más utilizados y podemos advertir en la evolución, que otros aspectos como los materiales o las experiencias en el aula, han servido como patrón de trabajo a medida que la literatura infantil ha tomado forma y auge.

En nuestro trabajo se ha tenido en cuenta la edad de los niños y niñas a las que iban dirigidas las lecturas clasificadas por las editoriales. En los cuentos seleccionados hay cuentos maravillosos indicados para casi todas las edades, aunque se recomiendan para los más mayores, a partir de cinco años; cuentos de animales, de fábulas e históricos a partir de los dos años. En general la trama es sencilla y no son extensos. El formato se ha tenido en cuenta con el objeto de unificar el material con el que trabajan los y las observadores que han corregido los cuentos seleccionados, siendo el narrativo. Aportamos una Tabla (Tabla IX) que unifica las diferentes aportaciones sobre las clasificaciones del cuento que se ha consultado para clarificar las tendencias de éstas y tener una visión general del tema.



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Tabla IX. Autores/as y clasificación del cuento en función de su tipología de análisis teniendo en cuenta el año.

AUTORES/AS	AÑO	CLASIFICACIÓN EN FUNCIÓN	TIPOLOGÍA DE CUENTO
Antti Aarne	1911	<i>Tipología narrativa</i>	Cuentos de animales, Cuentos propiamente dichos y Anécdotas.
Clasificación Aarne-Thomson (AT)	1928	<i>Tipología narrativa</i>	Animales salvajes, folklore, humorísticos, fórmula, inclasificados.
Wilhelm Wundt	1912	<i>Tipología narrativa</i>	Cuentos - fábulas mitológicos, cuentos maravillosos, cuentos y fábulas biológicas, fábulas puras de animales, cuentos sobre el origen, cuentos y fábulas humorísticas y fábulas morales.
Alicia Girón García	1980	<i>Edad</i>	-Hasta los 6 años, los hechos se presentan para el niño y la niña como hechos aislados o cadenas de sucesos, por ello tienen éxito los cuentos de trama sencilla, no extensos y con personajes simples  -Entre los 6-9 el cuento fantástico es el más adecuado, aunque se va simultaneando con libros de animales, plantas, etc.  -A partir de los 9 las lecturas son más realistas.
Ana Pelegrín Sandoval	1994	<i>Contenido/edad</i>	Cuentos de fórmulas (2-5 años), cuentos animistas (2-5 años), cuentos de animales (4-7 años), cuentos maravillosos (5-7 años) y cuentos realistas (7-9 años)
Teresa Durán	2002	<i>Tipología narrativa</i>	historias de procesos cotidianos, historias de procesos ordinarios, historias de procesos extraordinarios y procesos de descubrimiento
Teresa Durán	2002	<i>Material en el que se ha impreso</i>	abecedarios, libros de imágenes, rimas, canciones y poemarios, cuentos contemporáneos, adaptaciones de cuentos populares, adaptaciones no tradicionales, libros mudos, pop up, documentales o libros de conocimientos, cuadernos de actividades, gadgets promocionales, publicaciones gratuitas, publicaciones periódicas
Teresa Durán	2002	<i>Complejidad de las percepciones, edad</i>	Cuentos sensaciones, cuentos de percepciones complejas, cuentos populares
Julio Camarena y Máxime Chevalier	2003	<i>Tipología narrativa</i>	Los cuentos maravillosos, los cuentos de animales, los cuentos religiosos, cuento-novela, los cuentos del ogro tonto y los cuentos satíricos

María del Mar RAMÓN TORRIJOS	2005	Procedencia	El cuento popular, tradicional o maravilloso El cuento literario
Pascuala MOROTE MAGÁN	2007	<i>Material narrativo oral</i>	Cuentos de secuencia simple, de secuencia encadenada, acumulativa; en función de las estructuras y orden de las secuencias: cuentos de estructura lineal, de ida y vuelta, de estructura circular.
Helen Roxana Valverde y Rosa María Hidalgo	2009	<i>Experiencias personales</i>	cuentos en rima, cuentos de repetición, cuentos de hadas, cuentos jocosos, cuentos científicos, cuentos sonoros, relatos históricos, cuento folklóricos, cuento realistas y cuento religioso.
Julia Porras Arévalo	2011	<i>Edad / Tipología narrativa</i>	Cuentos tradicionales, de hadas o maravillosos para niños/as (4-7); cuentos fantásticos, basados en un marco real sobredimensionado; los cuentos de ciencia-ficción, relatos de aspectos técnico-científicos (>10). Los cuentos folklóricos que son anónimos, tradicionales, y de transmisión oral para niños y niñas (< 7 años).
Ángel Hernández Fernández	2013	<i>Tipología narrativa</i>	Los cuentos de animales, los de magia, los religiosos, los novelescos, los del ogro estúpido, los de humanos, los de matrimonios, los de mujeres, los del hombre listo, los de accidentes afortunados, los del hombre estúpido, los de curas y asuntos religiosos, los de otros oficios y clases sociales, los de mentiras y los cuentos <u>formulísticos</u> .

Fuente: Bibliografía citada en el texto, *elaboración* propia.

### 3.4. El texto como elemento de transmisión

En este punto entraremos en la materia desde la perspectiva del significado de las palabras y la aportación del texto a la construcción de nuestro imaginario social. Se abordan tres aspectos principales: por una parte el aprendizaje de significados asociados al signo; en segundo lugar, cómo la flexibilidad de los textos de la literatura infantil le permite mantenerse a través del tiempo y evolucionar; y por último, el uso del cuento como recurso de aprendizaje de valores.

El texto en los cuentos está lleno de significados. Niños y niñas aprenden los signos y aprenden su significado. Y este significado está asociado, no sólo, a lo que nombra la palabra, sino también a su valoración en el contexto social en el que vive. Configuramos un campo de significados en que lo masculino y lo femenino se describen con una serie de palabras o adjetivos asociados. Por ejemplo, lo masculino se describe como fuerte, virtuoso, agresivo y esta descripción, que se valora en algunos aspectos como positiva para ciertos modelos de identidad, produce una estratificación jerárquica de la sociedad que no beneficia a la masculinidad ni a la femineidad al dejarles poco espacio de improvisación, y que suponen una cárcel y una limitación como afirma María Dolores Juliano<sup>634</sup>. Además en la construcción binaria de nuestro mundo de significados la aceptación de la violencia implica por contrapartida la desvalorización de las conductas relacionadas simbólicamente con el campo de lo femenino, lo que ha incluido tradicionalmente a la ternura, el amor, los sentimientos de identificación con los demás y en general los afectos, tan necesarios para el desarrollo integral de la persona.

El psicólogo social Brian Nosek<sup>635</sup> y su equipo, recopilaron más de 500,000 evaluaciones de todo el mundo de su Test de Asociación Implícita

---

<sup>634</sup> María Dolores JULIANO CORREGIDO (2008): "La construcción social de las jerarquías de género". *Asparkia: Investigación feminista*, 19; pp. 19-28.

<sup>635</sup> Brian A. NOSEK et al (2009): "National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106; pp. 10593-10597. Citado por Cordelia FINE (2010): *Cuestión de sexos*. Barcelona. Rocaeditorial.

(TAI) que permite emparejar palabras o imágenes, y concluyeron que los estereotipos de género implícitos y las diferencias de género en el rendimiento se refuerzan mutuamente. En este test TAI<sup>636</sup>, las personas al realizarlo informáticamente tardaban menos en emparejar las palabras tradicionalmente asociadas a un sexo que al contrario, es decir nombres femeninos-palabras comunales (como relacionado y comprensivo) o nombres masculinos-palabras agénticas (como individualista y competitivo) que al contrario<sup>637</sup>. Procesamos la información en función de la construcción que realizamos del esquema de género<sup>638</sup>, en palabras del transexual Jan Morris declaradas en su autobiografía *Conundrum*<sup>639</sup> “cuanto más me trataban como mujer, más mujer me hice.”

Pero, ¿qué transmiten los cuentos en sus aparentes inocuas historias? En un estudio realizado por Antonio García<sup>640</sup> sobre el lenguaje de los cuentos infantiles se analizan estadísticamente las palabras más frecuentes en una muestra representativa. De los sustantivos más frecuentes en los cuentos analizados destacan casa (casa, puerta), día (día/as, vez, noche, tiempo, años), rey y reina, padre y madre, príncipe y princesa. El autor describe los sustantivos y la fórmula en la que éstos aparecen. *Casa* aparece como concepto ligado al lugar donde se regresa, donde se vive en diferentes circunstancias. *Día/as, vez, noche, tiempo, años* sitúan al lector/a o prelector/a en un momento temporal. Los sustantivos *rey y reina* aparecen en concurrencias distintas y con significados diferentes. Rey es el personaje principal o secundario, pero reina es usado o como personaje principal o como antagonista. El rey es la institución deseada, la justicia, la garantía de prosperidad, equilibrio y búsqueda de soluciones. Es el ideal. La reina es la malvada antagonista ambiciosa, excepto cuando es reina-madre. Los cuentos transmiten género.

---

<sup>636</sup> TAI, test de asociación implícita desarrollado por Anthony GREENWALD, Mahzarin BANAJI y Brian NOSEK, en el que las personas que participan tienen que emparejar categorías de palabras o imágenes.

<sup>637</sup> Cordelia FINE (2010): *Cuestión de sexos*. Barcelona. Rocaeditorial, p. 33.

<sup>638</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología diferencial del sexo y el género*. Op.cit., p. 91.

<sup>639</sup> Jan MORRIS (2006): *Conundrum*. New York Review of Books. Citado por Cordelia FINE (2010): *Cuestión de sexos*. Op.cit., p. 31.

<sup>640</sup> Antonio GARCÍA VELASCO (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Málaga. Ediciones Aljaima, pp. 102-134.

Encarna Bermúdez<sup>641</sup>, profesora de Lengua Española de la Universidad de Cantabria, afirma que el cuento parece imponerse como género en las publicaciones destinadas al público infantil y de ahí su importancia. Bermúdez destaca desde la sociolingüística, que las manifestaciones lingüísticas de los cuentos, así como las iconográficas nos van a transmitir información del contexto temporal y social de la obra literaria (localización cronológica y su construcción temporal); del contexto sociolingüístico: comunidad, ámbito y dominios (localización urbana o rural, escenarios familiares o escolares, etc.) además de la identificación de personajes en categorías y parámetros sociales: clase social, nivel educativo, profesión, estrato social, grupo social, sexo o la edad.

Es importante resaltar que en la literatura infantil existe una relación entre el texto y la ilustración que podemos describir con el modelo de María Nikolajeva y Carole Scott<sup>642</sup>. Para estas autoras, texto e ilustración tienen una relación complementaria y proponen cinco categorías para describir la interacción entre los componentes verbales y visuales: la interacción simétrica, la ampliación, la complementaria, de contrapunto y la contradictoria. Las palabras además de narrar los hechos más significativos de la trama narrativa, reflejan lo que los personajes dicen, sienten o piensan. Hemos de tener en cuenta que los procesos mentales o verbales suelen aparecer representados sólo en el componente textual. Las imágenes, ayudan en la descodificación del mensaje, sobre todo cuando los no-lectores y prelectores tienen dificultad en el acceso al significado de las palabras e identificación de las grafías.<sup>643</sup>

Margarita Casanueva<sup>644</sup> expone que el texto de los libros infantiles es una realidad compleja al hallarse plagado de elementos no dichos, que el proceso de lectura actualiza. Tales espacios en blanco no son un lugar de despliegue imaginativo o arbitrario. Pertenecen a la naturaleza del texto al

---

<sup>641</sup> Encarna BERMÚDEZ GÓMEZ (2007): "Imagen y texto literario: el cuento para prelectores". En Pedro C. Cerrillo TORREMOCHA, Cristina CAÑAMARES TORRIJOS y César SÁNCHEZ ORTIZ (Coords.): *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 340-341

<sup>642</sup> María NIKOLAJEVA y Carol SCOTT (2001): *How Picturebooks Work*. New York. Garland Publishing.

<sup>643</sup> A. Jesús MOYA GIJARRO y María Jesús PINAR SANZ (2007): "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal." *Revista Ocnos*, 3; pp. 21-38.

<sup>644</sup> Margarita CASANUEVA HERNÁNDEZ (2008): "El texto literario y el receptor infantil y juvenil". *TABANQUE Revista Pedagógica*, 21; pp. 25-38.

ser un mecanismo reticente que ha previsto la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él. Casanueva, plantea que es en el análisis del discurso, y en las estrategias que el narrador/a emplea para comunicarse, donde hemos de establecer la necesidad de diferenciar en la actualidad dos tipos de textos: los de "narrativa canónica", refiriéndose al cuento infantil y juvenil actual, cuyos autores/as, al escribir sus obras, lo hacen pensando en un doble destinatario y destinataria: el lector y lectora infantil y el crítico adulto/a; y las obras "no canónicas" en las que el autor/a intenta acercarse al habla del niño/a. No se observan diferencias, entre ambos tipos de texto, en los temas tratados que son rescatados de la tradición popular: la maduración personal y la libertad individual, la soledad, el amor, las relaciones humanas, el elogio de la imaginación y de la sabiduría. A ellos habría que añadir temas actuales como los del ecologismo y pacifismo e, incluso, el tema de la muerte.

El cuento permanece a través del tiempo porque es flexible, maleable, adaptable. Se ha adaptado, como explica Casanova, a la temática, a las exigencia de los padres y madres en la elección de los cuentos y en la estructura narrativa. Shavit explica esta capacidad de los cuentos dentro de su concepto de ambivalencia, que dice resultar muy útil en el estudio de textos conocidos de la literatura para la infancia<sup>645</sup>. Esta investigadora de la literatura y la cultura, cita que en su estudio sobre la capacidad del sistema para cambiar y renovarse a sí mismo, y plantea en palabras de Yuri Lotman<sup>646</sup>, la capacidad de los textos infantiles de ser ambivalentes "por su flexibilidad y su alto nivel de impredecibilidad en su comportamiento".

Respecto al texto como elemento de transmisión social ya hemos disertado a lo largo de las aportaciones que se han realizado del cuento como herramienta socializadora, al ser un material que aporta el lenguaje como signo-símbolo y la transmisión del imaginario social donde el individuo se desarrolla como adulto/a. Se ha reflexionado sobre los significados que el texto nos aporta, y sobre cómo el texto del cuento literario pervive y se adapta, lo cual lo convierte en un material atractivo como recurso

---

<sup>645</sup> Zohar SHAVIT (1999): "La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños". En Montserrat IGLESIAS SANTOS (Comp.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid. Arcolibros, pp. 150-151.

<sup>646</sup> Yuri M. LOTMAN (1977): *The Structure of the Artistic Text. Translated from the Russian by Gail Lenhoff and Ronald Vroon* (Michigan Slavic Contributions 7.) Ann Arbor. University of Michigan, pp.201. Citado por Zohar SHAVIT (1999): *La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños*. Ibídem.

educativo. Antonio Mateos Jiménez, Mayte Bejarano Franco y Diana Moreno García<sup>647</sup> estudian el fomento de valores como la igualdad a través del cuento, siendo además un material utilizado en Educación Infantil al tener gran valor educativo y contribuir a transmitir una herencia cultural de generación en generación<sup>648</sup>. En su estudio sobre los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la promoción de la igualdad y la eliminación de los estereotipos concluyen la necesidad de realizar una revisión de los cuentos empleados en el aula de Infantil (y de los primeros ciclos de Primaria) ya sea diseñando cuentos inéditos destinados a trabajar de forma más atractiva las cuestiones de género y por extensión otros aspectos importantes relacionados con la justicia social o bien reformando cuentos tradicionales caracterizados<sup>649</sup> por una ideología conservadora, tanto en relación a los roles sexuales como en cuanto a los valores sociales y políticos que transmiten.

El uso de los cuentos como recurso, se han incrementado en los últimos años, buscando nuevas posibilidades temáticas en relación con el fomento de valores (Salmerón<sup>650</sup>, Fernández<sup>651</sup>) e incluso como recurso para resolver problemas de comportamiento (Alonso Y Avilés<sup>652</sup>).

### 3.5. La ilustración como elemento transmisor: un lenguaje narrativo

---

<sup>647</sup> Antonio MATEOS JIMÉNEZ, Mayte BEJARANO FRANCO y Diana MORENO GARCÍA (2014): "Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (1); pp. 97-119.

<sup>648</sup> Noemy BERBEL GÓMEZ, Pere CAPELLA SIMÓ (2014): "Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de grado de educación infantil y primaria". Dedic. *Revista de Educação e Humanidades*, 6; pp. 287-294.

<sup>649</sup> Beatriz CAMAÑO ALEGRE (2007): "Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún". Op.cit., pp. 33-59.

<sup>650</sup> Purificación SALMERÓN VILCHEZ (2004): *Transmisión de valores a través de los cuentos infantiles*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>651</sup> June FERNÁNDEZ (2009): *Otras formas de narrar para desmontar*. En Instituto Vasco de la Mujer (Coord.): *Cuentos infantiles y roles de género*. Vitoria. Emakunde, pp. 58-60.

<sup>652</sup> Natividad ALONSO ELVIRA y José María AVILÉS MARTÍNEZ (2009): "Análisis del bullying a través de la adaptación de un cuento tradicional. Propuesta de trabajo en el aula." *Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 2; pp. 61-75.

¿Para qué sirve un libro sin ilustraciones ni diálogo?<sup>653</sup>

La imagen transmite significados, contenidos y mensajes. Lo que se denomina "lectura no lineal de las imágenes"<sup>654</sup>, que es la lectura a través de las imágenes de los/as niñas/os, es importante analizarla, debido a la relevancia de la imagen sobre todo en las primeras edades prelingüísticas<sup>655</sup>.

La lectura de un cuento infantil<sup>656</sup>, se convierte, en un acto que comporta más que una acción lúdica y recreativa, un acto generador de reflexiones que nos acercan al mundo para comprenderlo. La psicología infantil demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en niños/as pequeños están asociados a la interpretación de las palabras a partir del dibujo que les acompaña, y es por ello que aportamos unas breves pinceladas teóricas sobre la ilustración en los libros infantiles.

Desde la perspectiva constructivista el niño edifica su pensamiento a partir de su relación con los objetos, el espacio y el tiempo, y le otorga orden a sus experiencias estructurando y organizando comportamientos de forma inteligente. Una de las funciones<sup>657</sup> esenciales de las ilustraciones dirigidas a la infancia consiste en familiarizar al niño y la niña con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas distintas, en las que se desarrollan habilidades y experiencias sumamente básicas para el desarrollo y la sociabilización.

Además, la imagen<sup>658</sup>, se comporta a modo de relación que hace nuestro

---

<sup>653</sup> Lewis CARROLL (1970): *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid. Alianza, p. 33. Citado por Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcaida. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha, p. 11.

<sup>654</sup> Ulises WENSELL (2003): *La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia*. Comunicación Literaria en las Primeras Edades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 98.

<sup>655</sup> Ulises WENSELL (2003): *La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia*. Ibídem, p. 97.

<sup>656</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): "La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales". *Alarife: Revista de arquitectura*, 23, pp. 12-35.

<sup>657</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2005): "Ilustración, comunicación y aprendizaje." *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.139-253.

<sup>658</sup> Enrique GARCÍA GONZALEZ (2000): *La imaginación y el dibujo infantil*. México. Editorial Trillas.

pensamiento entre lo que ve y lo que recuerda en ausencia del objeto, involucrando a la imaginación y la interpretación. La ilustración sirve, en esta línea, como andamiaje a los problemas de comprensión, ya que en las edades tempranas, no se dominan los códigos convencionales<sup>659</sup> de la sociedad. La ilustración en el desarrollo literario ofrece dos campos de interés: el de la iniciación narrativa a través de la imagen, y el de la interrelación del texto y la imagen, ya que como apunta el catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura Jaime García<sup>660</sup>, “despierta el interés en el receptor, estimula y enriquece la comprensión del mensaje de la obra.”

Las primeras comunicaciones visuales contribuyen, por tanto, a desarrollar la imaginación e inteligencia emocional en la infancia, siendo los primeros libros sin texto la puerta para el lenguaje verbal y escrito. La imagen es un elemento de gran importancia, como asevera Encarna Bermúdez<sup>661</sup>, profesora de lengua y comunicación, tanto en términos cuantitativos de aparición en los cuentos para prelectores/as como en términos de transmisora e intensificadora. A estas tempranas edades la comprensión del mundo es visual, primero son icónicos los mensajes y posteriormente lingüísticos, siendo por tanto la ilustración la primera fuente comunicativa del niño o la niña.

Teresa Durán<sup>662</sup> plantea en su artículo “Ilustración, comunicación y aprendizaje”, una serie de fases en el proceso de la lectura visual: *la primera* es la de reconocer qué es lo representado, *la segunda* fase es la identificación de uno/a mismo/a a través de lo que la imagen representa aplicando el mundo propio de experiencias emocionales a la representación del otro. Y la *tercera fase* es el del aprendizaje de la lectura visual que consiste en imaginar, imaginar sumando sus experiencias y lo que la imagen muestra para crear lo que hay más allá de ambas cosas. Adquirimos con la lectura experiencias, emociones y la capacidad de imaginar otros mundos.

---

<sup>659</sup> Equipo Peonza (2001): El rumor de la lectura. Op.cit., pp. 89-91.

<sup>660</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcadia. Op.cit, p. 12.

<sup>661</sup> Encarna BERMÚDEZ GÓMEZ (2007): “Imagen y texto literario: el cuento para prelectores”. Op.cit., pp. 340-341.

<sup>662</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2005): “Ilustración, comunicación y aprendizaje”. Op.cit., pp.139-253.



La mayoría de los ilustradores e ilustradoras afirman, según Teresa Durán<sup>663</sup>, que “la ilustración es un lenguaje y, lo que es más, un lenguaje narrativo”, estableciéndose una comunicación narrativa, argumental y secuenciable entre emisor /a y receptor/a a través de la ilustración, que además está dotada de una singular elocuencia. Los educadores y educadoras<sup>664</sup> valoran en esta línea de las ilustraciones la significación inmediata y evidente, su poder de persuasión y su eficacia en vistas a la comprensión e interpretación del relato.

Las técnicas, los materiales, la incorporación de volúmenes, movimiento, sonido o tacto ha proliferado enormemente en el cuento infantil, afectando al análisis de la ilustración, que en un principio se consideraba un ornamento del texto, y aparece el nuevo concepto de álbum. En las dos primeras décadas de siglo, surge lo que denominamos el álbum ilustrado<sup>665</sup>, libros donde la imagen no supone la mera recreación del texto, sino que conforma un conjunto con éste. En los últimos años, críticos e investigadoras centran su atención en la importancia de las imágenes, que desempeñan una función determinante, al igual que el texto, en la creación de significados, e incluso en muchos casos como en el libro ilustrado sólo puede codificarse si se tiene en cuenta el texto y la ilustración<sup>666</sup>.

En la fricción de ambos discursos, ilustración y relato, se crea un espacio nuevo siempre que la ilustración no se limite a redundar en el mensaje del texto. Ulises Wensell<sup>667</sup>, plantea que existen diferentes tipos de imágenes que ofrecen los libros a los pequeños/as no lectoras/es, prelectoras y prelectores y primeros lectores y lectoras que son: las *imágenes individuales* (iconos o signos icónicos con un contenido semántico que representan objetos o animales); las *ilustraciones resumen* (conjunto de imágenes como ornamento que resume la lectura, ilustrando cancioneros, poemarios o libros de teatro) y las *ilustraciones narrativas* (conjunto de

---

<sup>663</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2005): Ibídem.

<sup>664</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2005): Ibídem.

<sup>665</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Op.cit., p. 41.

<sup>666</sup> A. Jesús MOYA GUIJARRO y María Jesús PINAR SANZ (2007): “La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal.” *Revista Ocnos*, 3; pp. 21-38.

<sup>667</sup> Ulises WENSELL (2003): *La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia. Comunicación Literaria en las Primeras Edades*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica, p. 101.

imágenes relacionadas y que configuran escenas que pueden interpretarse y describirse, siendo un resumen visual, parte de la narración que se secuencia a lo largo del cuento). Estas últimas son, para este autor, las que dan acceso a la lectura y son las que contienen los cuentos ilustrados con los que trabajaremos. Para Martínez Moro<sup>668</sup>, en el libro ilustrado convergen texto e imagen, “dos canales de comunicación y una única experiencia”. Dos formas de decir y comunicar algo en un solo objeto: el libro. Cada lenguaje, como concluye María Isabel Duque, tiene una manera singular de comunicar y permite una fusión de complementariedad entre ellos.<sup>669</sup>

En las últimas décadas el álbum ilustrado se considera además, un objeto artístico creado para educar el “paladar artístico”<sup>670</sup> del niño y la niña. La investigación muestra que los/as niños/as se sienten cautivados por los libros debido a sus imágenes, siendo extremadamente sensibles a los colores y las formas<sup>671</sup>. Cuando la imagen aparece en el proceso de lectura de un libro para niñas y niños, tiene la capacidad de generar una gran sensibilidad en el público infantil; multiplicando así las posibilidades de aprendizaje<sup>672</sup>, al percibir desde lo dicho o escrito, a lo que puede ser también observarse.

La lectura de la imagen nos permite situarnos ante parámetros como la clase social, el sexo, la edad, la profesión. Se les atribuyen a los personajes un tamaño concreto, una situación en el dibujo, vestimenta y rasgos de carácter. Como se puede observar no sólo la historia transmite información a través del autor o autora, sino que añadimos a ello la transmisión de roles de género que el dibujante /a aporta a nuestro cuento. Debido a esta capacidad de atracción y transmisión, los libros tras su texto y sus imágenes contribuyen con eficacia a perpetuar la segregación sexual propia de una cultura machista<sup>673</sup> por lo que el estudio se ha diseñado para que se

---

<sup>668</sup> Juan MARTÍNEZ MORO (2004): *La ilustración como categoría: una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. España. Ediciones Trea, p. 95.

<sup>669</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): “La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales”. *Op.cit.*, pp. 12-35.

<sup>670</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Op.cit.*, p. 16.

<sup>671</sup> Manuel PEÑA MUÑOZ (1995): *Alas para la Infancia: Fundamentos de literatura Infantil*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, p. 202.

<sup>672</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): “La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales”. *Op.cit.*

<sup>673</sup> Carlos JURADO CARMONA (2001): “Las Diferencias de género en la literatura infantil”. En Consuelo FLECHA GARCÍA, Marina NUÑEZ GIL (Eds.): *La Educación de*

puedan analizar los datos tanto del texto como de las ilustraciones, ya que la ilustración “no es sólo un dibujo que endulza el esfuerzo de leer, sino que es, en sí misma, lectura, comunicación”<sup>674</sup>. Es frecuente, ver escenas en las que el padre está sentado en un sillón, leyendo el periódico, mientras que la madre o hija están preparando la mesa o la comida<sup>675</sup>.

Llegando a este punto, convenimos en el alto grado de importancia de las ilustraciones en los cuentos ilustrados: nos incorporan al imaginario social, nos permiten comprender e imaginar el mundo que nos rodea, además de estar fomentando el valor de transmisión del texto siendo un canal más de comunicación. La ilustración no sólo funciona como acompañamiento del texto, si no que se “convierte a su vez, en una potenciadora del relato; cargada de elementos expresivos que comunican y propician estímulos sensibles hacia lo estético, lo imaginativo y lo cognitivo.”<sup>676</sup>

Por tanto, podemos decir que la transmisión de estereotipos es doblemente aumentada por las ilustraciones, fomentando su efecto socializador. Respecto a esto, hay ilustradoras e ilustradores como la escritora e ilustradora Ana González Lartitegui<sup>677</sup>, que plantean que la postura de la imagen ante el texto suele decidirla el/la ilustrador/a y ser parte de su aportación. Así mismo, el ilustrador Calatayud<sup>678</sup>, señala dentro de las siete claves que expone para la tarea de ilustrar, “la aportación personal de cada artista creando un mundo propio”. Y Carmen Hidalgo

---

*las mujeres: nuevas perspectivas*. Serie Ciencias de la Educación, 17. Sevilla. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte, pp. 195-199.

<sup>674</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2007): “La ilustración en los cuentos populares”. En Gemma Lluch (Coord.): *Invención de una tradición literaria*. Cuenca. Castilla La Mancha, p. 144.

<sup>675</sup> Xabier ETXANIZ (2011): “La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual”. Op.cit, p. 75.

<sup>676</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): “La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales”. Op.cit.

<sup>677</sup> Ana GONZÁLEZ LARTITEGUI (2007): “La construcción del edificio gráfico en los álbumes infantiles”. En Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA; Cristina CAÑAMARES TORRIJOS; César SÁNCHEZ ORTIZ (coord.): *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Colección Estudios, 113. Cuenca. Ediciones Universidad Castilla la Mancha, p. 666.

<sup>678</sup> Miguel CALATAYUD (2000): *De la ilustración*. En XIV Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil. Arenas de San Pedro. Ávila. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León, pp. 73-85.

publica que “es labor del /la ilustrador/a<sup>679</sup> elegir cuántos personajes aparecen en los cuentos, su sexo o caracterización”. Y añade por ejemplo, que la madre es representada con delantal, vestidos, y pañuelo en la cabeza; el padre destaca por ir de chaqueta o traje oscuro, gafas y sombrero. Sin embargo, Ulises Wensell<sup>680</sup>, matiza que en sentido estricto, el ilustrador o ilustradora no es el emisor, sino el repetidor o amplificador del mensaje.

En las últimas décadas se busca una literatura más comprometida con la no discriminación por razón de género. El sexismo es vigente en los textos y en las ilustración, siendo en estas menos evidente aunque quizás más efectivo. Aparecen pocos personajes femeninos en general y ocupan profesiones “propias de su sexo” como fregar, coser, cocinar, mientras que los hombres ejercen una profesión<sup>681</sup>. Para Adela Turín, “El sexismo no consiste únicamente en la perpetuación de estereotipos que llegan a convertirse, con el tiempo, en caricaturescos, ni en las descripción de situaciones que no tienen en cuenta la evolución de la sociedad. Si se admite que los libros deberían ser instrumentos de cambio de las mentalidades, el hecho de exponer la situación real de la mujer o de la niña sin criticarla, presentándola de esta forma como un hecho natural, revela también sexismo”.<sup>682</sup>

---

<sup>679</sup> Carmen HIDALGO (2000): “Dibujos infantiles españoles en los años noventa”. En Manuel HERNANDEZ BELVER, Manuel SANCHEZ MÉNDEZ (Coords.): *Educación artística y arte infantil*. Madrid. Editorial Fundamentos, pp. 147-149.

<sup>680</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2005): “Ilustración, comunicación y aprendizaje”. *Op.cit.*

<sup>681</sup> Araceli SEBASTIÁN RAMOS (coord.) (2006): *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. Madrid. Editorial Dykinson, pp. 54-56.

<sup>682</sup> Adela TURÍN (2009): *Cuentos Infantiles y Roles de género. El poder de las ilustraciones*. Emakunde, 75; p. 32.



### III. SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO

Como hemos venido exponiendo hasta aquí, el objetivo general de este trabajo es analizar los estereotipos de género y los roles asociados a las mujeres y a los hombres transmitidos por los cuentos infantiles. Tras haber establecido el marco teórico en el que se sitúa este trabajo de investigación, en esta parte, se especificarán los objetivos e hipótesis, la metodología utilizada para realizar el estudio empírico, así como los resultados obtenidos.

Tras la explicación de los resultados se reflexiona sobre el cuento como herramienta socializadora que se utiliza con frecuencia en los contextos educativos ya sean éstos formales, no formales o informales y que parecen sustentar los estereotipos de género asignando papeles diferentes a lo que ha de ser cada uno y una, y las formas de relacionarnos.



## Capítulo 4:

### Introducción, objetivos e hipótesis

---

Niños y niñas desarrollan sus capacidades cognitivas como la percepción, la atención, los esquemas de conocimiento o la memoria, y es entre los 3-6 años, es decir, en los años preescolares o etapa de la inteligencia preoperatoria<sup>683</sup> cuando este desarrollo se caracteriza por el inicio de la socialización, el logro de la autonomía temprana o el inicio de la tipificación sexual, entre otras<sup>684</sup>.

Es representada esta etapa preoperatoria por la adquisición simbólica del pensamiento, que le permite a la persona identificar signos y símbolos, alejándose del aquí y ahora, lo cual hace que puedan generar expectativas sobre los objetos y los acontecimientos. Este período de la primera infancia, conlleva, por tanto el logro de la función simbólica, del lenguaje, de la imaginación, del juego simbólico y de imitación, que aportan una importante novedad a la inteligencia, al pasar de ser *práctica* a ser *representativa*<sup>685</sup>.

El proceso de socialización comienza en la infancia convirtiendo a los niños y a las niñas en miembros de la sociedad<sup>686</sup>. Las personas construimos el conocimiento social de forma gradual, creando esquemas de conocimiento para comprender nuestro mundo haciéndolo ordenado y significativo con objeto de poder predecir los comportamientos y generar otros que nos den un cierto control sobre nuestras acciones<sup>687</sup>. Así, vamos

---

<sup>683</sup> Alfonso LUQUE LOZANO; Ignasi VILA MENDIBURU (1995): "Desarrollo del Lenguaje". En Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps): *Desarrollo psicológico y educación ...*, *Op.cit*,

<sup>684</sup> Ángela HERNÁNDEZ POSADA (2006): "El Subsistema cognitivo en la etapa preescolar" *Revista Aquichan*. Colombia. Vol. 6, 1 (6); p. 70.

<sup>685</sup> La inteligencia representativa posibilita al niño y a la niña la capacidad de evocar un objeto o situación asenté mediante una gama variada de significantes. Es una inteligencia que da una visión de conjunto, permite además centrar la atención no sólo en los resultados sino también en los medios, y se libera del aquí y ahora. Eduardo MARTÍ (2012): "Desarrollo del pensamiento en instrumentos culturales". En Mario CARRETERO y José A. CASTORINA (Comps.): *Desarrollo cognitivo y educación (II)*. Editorial Paidós. Argentina.

<sup>686</sup> Diego PASCUAL Y CABO (2010): "Construcción social de género en el cancionero infantil español", en *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 25. (Enlace web: Consultada en fecha (30-10-2014), p. 145.

<sup>687</sup> Michael A. HOGG, Michael HOGG GRAHA, Graham M.VAUGHAN, Marcela HARO



construyendo nuestro *imaginario social*<sup>688</sup> que estructura en cada instante la experiencia social y engendra tanto comportamientos como imágenes reales. Pero no sólo aprendemos las conductas, sino que adquirimos al tiempo significados y expectativas sociales<sup>689</sup>. En la creación de los imaginarios el discurso moralista les permiten a las niñas y a los niños distinguir qué es y no es correcto, y elegir los modelos con los que identificarse. Es decir, aprendemos además, las normas sociales que regulan las conductas en sociedad. En estos procesos de aprendizaje y de construcción de esquemas de conocimientos nos ayuda nuestros contextos socializadores más cercanos como son la familia o/y la escuela. Debido a la importancia de este periodo y a ser los primeros momentos de adquisición de estereotipos, se ha acotado la investigación a los materiales dirigidos a estas edades (3-6 años).

En el proceso de socialización adquirimos el género de forma temprana, siendo el género entendido como la construcción psicosocial del sexo<sup>690</sup>, es decir, la construcción simbólica, que permite a la persona definir su identidad, y organizar la realidad que le rodea. La categoría género ayuda a entender lo femenino y lo masculino como una construcción social y cultural que cambia con el tiempo y según los lugares<sup>691</sup> ya que cada sociedad construye la imagen, el estereotipo de mujer y hombre.

Definimos estereotipo como la generalización que hacemos sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o a una categoría social, siendo el estereotipo de género la generalización que hacemos sobre una persona por el hecho de ser hombre o mujer<sup>692</sup>. Los estereotipos realizan, por tanto, valoraciones sobre los roles asociados al género.

---

MORANDO (2010): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana, p.80.

<sup>688</sup> Raymond LEDRUT (1987): "Societe reelle et societe imaginaire", en *Cahiers Internationaux e Sociologie* 82; p. 45.

<sup>689</sup> Garbiñe SALABERRIA AREITIO (2011): *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Tesis doctoral Dirigida por: Dr. BENJAMIN TEJERINA MONTAÑA Leioa, abril de 2011.

<sup>690</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Op.cit.

<sup>691</sup> Rosa María CID LÓPEZ (2006): "Joan Scott y la Historia de las mujeres en España. El caso de los estudios sobre la antigüedad." *Ibíd*em, pp. 61-94.

<sup>692</sup> J. Francisco MORALES y Mercedes LÓPEZ (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Psicothema*, Vol. 3. Suplemento; pp. 123-132.

El concepto de rol de género <sup>693</sup> hace referencia al repertorio comportamental y de valores que para cada cultura y momento histórico delimita el contenido de lo que es ser masculino y femenino. Sin embargo, los roles crean barreras (Ana María Poto et al<sup>694</sup>; Marisa Aracil y otros<sup>695</sup>; Félix López<sup>696</sup>; Andrés Rodríguez, Emilio Sánchez y Estefanía Estévez<sup>697</sup>); y dificultades al afrontar situaciones sociales que las personas enfrentamos no sólo en la edad infantil, si no inclusive en la adultez<sup>698</sup>.

Estas imágenes estereotipadas son empobrecedoras<sup>699</sup> y tienen una amplia influencia en la definición que realizamos sobre nuestro papel en la sociedad, por ello es importante ser activos<sup>700</sup> ante las mismas y estar dispuestos a re-pensar<sup>701</sup> los concepto, re-definir las categorías con una intención transformadora<sup>702</sup>.

La sociedad, constituye un mundo binario<sup>703</sup> que otorga un papel a

---

<sup>693</sup> Isabel MARTÍNEZ BENLLOCH y Amparo BONILLA CAMPOS (2000): *Sexo/Género, identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia, p. 91.

<sup>694</sup> Ana María PORTO CASTRO, Montserrat VILLARINO PÉREZ, Mireia BAYLINA FERRÉ, María Dolors GARCÍA RAMÓN, Isabel SALAMAÑA I SERRA (2015): "Formación de las mujeres, empoderamiento e innovación rural". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 68; pp. 385-406.

<sup>695</sup> Marisa ARACIL, José BARTOLOMÉ, Paco CASCÓN et al (2007): *Sistema sexo-género*. Madrid. Catarata, p. 52.

<sup>696</sup> Félix LÓPEZ SÁNCHEZ (2006): *Homosexualidad y familia*. Barcelona. Grao, p.38.

<sup>697</sup> Andrés RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Emilio SÁNCHEZ SANTA BÁRBARA y Estefanía ESTÉVEZ LÓPEZ (2011): "Las mujeres emprendedoras en las comunidades indígenas". En Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO, Nina KRESSOVA (Coords.): *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía*. Granada. Instituto de Migraciones, p. 59-60.

<sup>698</sup> Trinidad DONOSO, Pilar FIGUERA y María Luisa RODRÍGUEZ (2011): "Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria". *Revista de Educación*, 355; pp. 187-212.

<sup>699</sup> María Teresa ALARIO TRIGUEROS (2008): *Arte y feminismo*. San Sebastián. Nerea, p. 62.

<sup>700</sup> Ana SÁNCHEZ BELLO y Ana IGLESIAS GALDO (2008): "Curriculum oculto en el aula...", Op.cit.

<sup>701</sup> María Cruz DEL AMO DEL AMO (2009): "La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad". Op.cit., pp. 8-22.

<sup>702</sup> Pilar BALLARÍN DOMINGO (2011): "Memoria de la educación de las mujeres". Op.cit., p. 78.

<sup>703</sup> Carmen GREGORIO GIL, María ESPINOSA SPÍNOLA (2007): "Violencia de género y cotidianidad escolar". En Victoria A. Ferrer PÉREZ y Esperanza BOSCH FIL (Comps.): *Los feminismos como herramientas de cambio social (II)*. Palma. Universidad de las Islas Baleares, pp. 101-112.

hombres y a mujeres, y entrama diversos mecanismos para la transmisión del género. Para Gloria Arenas<sup>704</sup> el/a niño/a a través de las prácticas cotidianas aprende a identificar lo representado y los valores atribuidos a las cosas, teniendo en cuenta que la literatura es una más de las fuentes de socialización. Por este motivo elegimos el cuento como material de análisis.

El cuento como herramienta de socialización permite al individuo/a aprender cuál es su espacio en el entorno social<sup>705</sup> y cuáles son las consecuencias de su comportamiento, en función de su sexo, raza, clase social. Niñas y niños se socializan<sup>706</sup> en el entorno donde aprenden a comportarse como las personas que les rodean, y a compartir el lenguaje, los hábitos y los recuerdos. Los valores que se transmiten en los libros infantiles participan igualmente en el proceso de interiorización, no sólo del objeto, sino de lo que la sociedad considere correcto o incorrecto; es decir, de su significado social.

Nos aproximamos por tanto a los cuentos como objeto de nuestro análisis, para observar los roles<sup>707</sup> que se transmiten significativamente en ellos y, visibilizar de este modo, cuál es la configuración que la literatura<sup>708</sup> hace de nuestro imaginario social<sup>709</sup>.

Por tanto, como **objeto de estudio** se plantea el *análisis de la transmisión de los estereotipos de género a través del cuento infantil*. En la línea con este objeto de estudio se exponen a continuación **los objetivos específicos**:

---

<sup>704</sup> Gloria ARENAS (2006): *Triunfantes Perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Op.cit.

<sup>705</sup> Héctor LARA ROMERO (2008): *Imaginario Social y Análisis cultural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 149.

<sup>706</sup> Alfonso LUQUE LOZANO (1991) "Habla espontánea en resolución de problemas". *Infancia y Aprendizaje*, 53; p. 59-73.

<sup>707</sup> La definición de roles es parte de la definición del individuo, y aunque son adquiridos por diversos mecanismos que pone en juego el proceso de socialización, no en todas las personas éstos han de mostrarse tan cosificados; de hecho pueden redefinirse e, incluso, reinterpretarse ante la realidad social para ofrecer diversidad a la niña y al niño en esta etapa de interiorización de roles sociales.

<sup>708</sup> Jorge PEÑA ZEPEDA y Osmar GONZALEZ (2014): "La representación social. Teoría, método y técnica". En María Luisa TARRÉS (Coord.): *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México / FLACSO México. (s/p).

<sup>709</sup> Cristina Gema FERNÁNDEZ SERÓN (2010): "El cuento como recurso didáctico". *Op.cit.*, pp. 1-9.

- Elaborar un *Cuestionario de Estereotipos de Género Masculino Y Femenino* para el análisis de los cuentos que permita recoger información, principalmente de forma cuantitativa, relacionada con las conductas en función del sexo y de las herramientas de transmisión (texto/ ilustración).
- Analizar la *significación* de la presencia vs. ausencia de estereotipos según sexo.
- Conocer si las *herramientas de transmisión social TEXTO e ILUSTRACIÓN* divergen vs confluyen en la asignación de roles significativos estadísticamente según el sexo con los de la bibliografía consultada.
- *Realizar una búsqueda bibliográfica en relación a la función y clasificación* del cuento infantil.

En el estudio que presentamos esperamos encontrar como los roles de género van a estar asociados al sexo así que esperamos encontrar los siguiente resultados:

### **Hipótesis 1:**

Se espera que aparecerán roles y rasgos significativamente asociados a dos dimensiones<sup>710</sup> desarrolladas por Mc Adams y colaboradores<sup>711</sup>, una femenina caracterizada por ser expresiva-comunal, es decir asociada a la expresividad, ternura y alta emocionalidad relacionada con los personajes de las mujeres en los cuentos infantiles; y la otra masculina, caracterizada por roles y rasgos instrumentales-agentes, asociados a la racionalidad, competencia y baja emocionalidad relacionada con los personajes de los hombres. Además, según las fuentes consultadas, aparecerán relacionados los roles asociados al cuidado más en las mujeres que en los hombres (Rio Jiménez; Sánchez Bello<sup>712</sup>; Gallego Franco<sup>713</sup>, Gimeno<sup>714</sup>; París Albert<sup>715</sup>;

---

<sup>710</sup> Talcott PARSONS, Robert Freed BALES (1955): *Family socialization and interaction process*. Glencoe. Free Press.

<sup>711</sup> D. P. MCADAMS, B. J. HOFFMAN, E. D. MANSFIELD y R. DAY (1996): "Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes". *Journal of Personality*, 64, pp. 339-378.

<sup>712</sup> Ana SÁNCHEZ BELLO (2002): "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela". *Educación*, 29; p. 91-102.

<sup>713</sup> GALLEGO FRANCO, Henar (1999) "La imagen de la "mujer bárbara": a propósito de Estrabón, Tácito y Germania." *Faventia*, 21/1; pp. 55-63.

<sup>714</sup> Antonio GIMENO (2000): *Transmisión de los modelos femeninos y masculinos en los libros de texto de la enseñanza obligatoria 1999-2000*. Estudios, 64,

Bolaños Mejía<sup>716</sup>; Jurado Carmona<sup>717</sup>; Sau<sup>718</sup>; Santos Guerra<sup>719</sup>; Tomé González, Calvo Salvador<sup>720</sup>), y los rasgos de agresividad y violencia aparecerán con mayor frecuencia en los personajes masculinos que en los femeninos (Guil Boza<sup>721</sup>; París Albert<sup>722</sup>; Lomas<sup>723</sup>; Fernández Poncela<sup>724</sup>, Subirats y Tomé<sup>725</sup>; Kipen y Caterberg<sup>726</sup>; Jayme, Sau<sup>727</sup>, Davies<sup>728</sup>; Tomé

---

Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; 1.

<sup>715</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismos*, 9, junio, pp. 107-120.

<sup>716</sup> Carmen BOLAÑOS MEJÍAS (2003): "La imagen de la mujer española durante el sexenio: entre el cambio social y el reconocimiento jurídico". *Feminismos*, 2, diciembre; pp. 25-40.

<sup>717</sup> Carlos JURADO CARMONA (2001): "Las Diferencias de género en la literatura infantil"; en Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NUÑEZ GIL (Eds.) *La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Serie Ciencias de la Educación, 17. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte. Sevilla, pp. 195-199.

<sup>718</sup> Victoria SAU (1993): *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Icaria Editorial. Barcelona.

<sup>719</sup> Miguel Ángel SANTOS GUERRA (coord.)(2000): *El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar*. Vol. 149 Biblioteca del aula. Grao. Barcelona.

<sup>720</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ; Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio"; en Marta GARCÍA LASTRA; Adelina CALVO SALVADOR; Teresa SUSINOS RADA (Eds.): *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*. Narcea Ediciones. Madrid, pp. 169-199.

<sup>721</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 11, pp. 95-100.

<sup>722</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismos*, 9, junio, pp. 107-120.

<sup>723</sup> Carlos LOMAS (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*. Enero-Abril. 342; pp. 83-102.

<sup>724</sup> Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA (2002): *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. Anthropos Editorial. Barcelona.

<sup>725</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciencies de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 20-32.

<sup>726</sup> Ana KIPEN y Mónica CATERBERG (2006): "Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer". Volumen 35 de Dossiers para entender el mundo. Intermón Oxfam Ediciones. Barcelona.

<sup>727</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*.

González, Calvo Salvador<sup>729</sup>) .

### **Hipótesis 2:**

Los hombres en los cuentos aparecerán asociados a los espacios públicos en mayor medida que las mujeres, en concreto a aquellos que están relacionados con la esfera laboral; por su parte, las mujeres en los cuentos, estarán presentes de manera más frecuente en los espacios privados, más domésticos y del hogar.

### **Hipótesis 3:**

Se considera que la ilustración en los cuentos dirigidos a prelectores posee una importante carga de información cultural, por lo que se espera encontrar que los resultados obtenidos confirmen que la transmisión de roles en las ilustraciones sigue la misma línea del texto y por tanto intensifica la información estereotipada transmitida en los cuentos.

Para poder abordar el objeto de esta investigación, es indispensable tener en cuenta dos cuestiones: cómo se va a realizar la elección del material objeto de estudio, es decir de los cuentos infantiles; y por otra, de qué modo se va a realizar el análisis de estereotipos asociados al género en estos materiales. Estas preguntas las resolvemos en esta parte dedicada al estudio empírico, donde se realiza, en primer lugar, el planteamiento de la investigación, en la que se definen los objetivos, la metodología utilizada y el procedimiento de la investigación; y en segundo lugar, los resultados, para posteriormente disponer la discusión y las conclusiones.

---

Op.cit.

<sup>728</sup> Davies BRONWYN (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Colección Feminismos. Cátedra. Madrid.

<sup>729</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ; Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio"; en Marta GARCÍA LASTRA; Adelina CALVO SALVADOR; Teresa SUSINOS RADA (Eds.): *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*. Narcea Ediciones. Madrid, pp. 169-199.



## Capítulo 5:

### Método

La selección de los cuentos, los lecto-observadoras/es y el Cuestionario de estereotipos de género masculinos y femeninos.

---

#### 1. Selección de los cuentos infantiles sometidos a análisis

Desde nuestra perspectiva, como se ha apuntado en apartados anteriores, defendemos un uso dirigista<sup>730</sup> de los cuentos en los espacios educativos al utilizarse como material transmisor de valores<sup>731</sup> o en el aprendizaje lector, donde corroboramos la importancia del lenguaje<sup>732</sup> en la construcción de significados y valoraciones de la terminología<sup>733</sup>. Los cuentos ilustrados además, tienen una gran fuerza narrativa transmitida no sólo en el texto, sino también en las ilustraciones<sup>734</sup> con las que se presenta este material, y es por ello por lo que suponen un enriquecedor material como objeto de análisis.

El uso continuado de esta herramienta en los contextos educativos y en espacios de ocio familiares y sociales como un elemento didáctico, además de afirmaciones como "los roles de género se transmiten en las herramientas educativas", "los textos son sexistas", "las mujeres siguen siendo representadas con papeles domésticos y con escaso poder en la

---

<sup>730</sup> La *tesis dirigista* defiende la especificidad de una literatura infantil y la necesidad del papel mediador del adulto y adulta. Esta tesis es, lógicamente, la que plantea un acercamiento a la lectura de forma manipulada, de forma técnica (profesorado). Juan CERVERA (1989): "En torno a la literatura infantil". *CAUSE, Revista de Filología y su didáctica*, 12; pp. 157-168.

<sup>731</sup> Garbiñe SALABERRIA AREITIO (2011): *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Tesis doctoral Dirigida por: Dr. BENJAMIN TEJERINA MONTAÑA Leioa, abril de 2011.

<sup>732</sup> Laura BORRÁS CASTANYER (2000): "Introducción a la crítica literaria feminista". En Marta SEGARRA y Àngels CARABÍ (Eds.): *Feminismos y crítica literaria*. Barcelona. Icaria, p. 15-16.

<sup>733</sup> María Dolores JULIANO CORREGIDO (2008): "La construcción social de las jerarquías de género". *Asparkia: Investigación feminista*, 19; pp. 19-28.

<sup>734</sup> A. Jesús MOYA GIJARRO y María Jesús PINAR SANZ (2007): "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal." *Op.cit.*; pp. 21-38.



familia y en la sociedad”, que se lanzan al aire, impulsan la necesidad empírica de cotejar si todo este repertorio de afirmaciones sobre los cuentos infantiles responden a una realidad. Además de comprobar si la evolución social ha influido en los roles observados en los personajes de los cuentos debidos a los cambios en las familias<sup>735</sup>, los movimientos sociales<sup>736</sup>, la amplitud de las temáticas utilizadas en el cuento<sup>737</sup>, etc.

“En las estructuras<sup>738</sup> del cuento, el individuo contempla las estructuras de su propia imaginación y al mismo tiempo va construyéndolas, como instrumento indispensable para el conocimiento y dominio de lo real”.

### **1.1. Extracción de los cuentos infantiles para analizar los roles de género utilizando para ello el Catálogo de las bibliotecas públicas Andaluzas.**

Lo primero que se debía elegir era dónde y cómo obtener una selección de cuentos infantiles. Ésta podría haberse obtenido de diversas formas, por ejemplo, efectuando entrevistas a particulares en las que se recogieran los libros que se tuvieran en el domicilio, o acudiendo a los centros escolares para valorar los libros que se trabajan en las bibliotecas escolares. Finalmente se decidió optar por obtener nuestra selección de cuentos a través del *Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía*. Varias características de este catálogo hicieron que prevaleciera la elección del mismo, frente a otras opciones: las bibliotecas son de gran accesibilidad para un amplio espectro poblacional, existe una biblioteca en la mayoría de los pueblos y ciudades, coexiste la figura del bibliobús que acerca los materiales a las barriadas o pedanías más alejadas; además, el acceso es gratuito y el fondo es amplio ya que se nutre de las peticiones de personal experto y de los/as propios usuarios/as, de las novedades editoriales,

---

<sup>735</sup> Salustiano DEL CAMPO; María del Mar RODRÍGUEZ-BRIOSO (2002): “La gran transformación de la familia Española durante la segunda mitad del siglo XX.” Op.cit., p. 103-165.

<sup>736</sup> Dolores ROMERO LOMBARDO (2011): “Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos”. Op.cit., pp. 175-202.

<sup>737</sup> Manuel PEÑA MUÑOZ (s/f): “Corrientes actuales de la literatura infantil”. Op.cit., Consultada 01/08/15.

<sup>738</sup> Citado por Constanza Edy SANDOVAL PAZ (2005): “El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral”. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1 (2) (Ene-Jun), p. 5

contando a su vez con textos y materiales más antiguos en su fondo. A ello podemos añadir, el hecho de que en las bibliotecas se unen los dos principios que marcan la funcionalidad del cuento: su carácter educativo y lúdico. El *Catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía* se utilizará, por tanto, como fuente primaria. El acceso al catálogo es online<sup>739</sup> y para poder realizar un buen uso de la "búsqueda avanzada" de la página Web, se realiza una entrevista<sup>740</sup> al personal de una de las bibliotecas pertenecientes a la red.

Por ello, para la selección se realizó una primera consulta del catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, para observar las posibilidades que ofrecía la búsqueda a través de Internet y se seleccionaron, en función del objeto de investigación, una serie de criterios: como la edad<sup>741</sup>, el tipo de documento o el idioma en que se narran las historias.

En relación a la edad, podemos señalar que en la búsqueda avanzada del catálogo online, los libros infantiles no se pueden seleccionar por edad ni tampoco por una categoría de grupos de edad. La clasificación que se realiza en las bibliotecas se hace según un criterio propio de cada una, bien son clasificados por colores, por grupos de edad, por tema, por colecciones, etc.; pero no queda reflejado en el catálogo general. Para este estudio éste era un dato imprescindible por lo que tuvimos que obtener el listado de cuentos a través del catálogo y posteriormente, usando diferentes fuentes (Información de las editoriales, SOL, etc.) se aplicó el criterio de edad.

---

<sup>739</sup> El catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía es accesible a través de Internet y está publicado en la página Web de la Consejería de Cultura. La dirección web: <https://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/absys/>

<sup>740</sup> Entrevista realizada el 29 de enero de 2007 al personal de la sala infantil de la Biblioteca Pública del Ayuntamiento de Dos Hermanas, en la cual se recoge información acerca del funcionamiento del catálogo online, del sistema de clasificación de los documentos, signaturas, etc. Además de recursos relacionados con la catalogación por edades de los libros infantiles como la página Web del SOL, Servicio de Orientación de Lectura infantil y juvenil, perteneciente al Ministerio de Cultura.

<sup>741</sup> En esta investigación se analiza los cuentos dirigidos a niños y niñas entre los 3 y 6 años, los cuales aunque con una capacidad lectora no asimilada, sí poseen una serie de conocimientos prelectores que les permite la comprensión de la estructura, el ritmo y el significado del cuento; es además la edad en la que empiezan a adquirir la tipificación sexual. Por lo que es importante tener en cuenta esta categoría.

A continuación se expone un extracto de la búsqueda general del catálogo de la Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía, en el que se contemplan los campos que se pueden tener en cuenta como criterios de búsqueda:

IMAGEN I: Portal de acceso al Catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía:

The image shows the homepage of the 'SISTEMA ANDALUZ DE BIBLIOTECAS Y CENTROS DE DOCUMENTACIÓN' (Andalusian System of Libraries and Documentation Centers). At the top, there is a header with the logo of the Junta de Andalucía and the text 'Red de Bibliotecas Públicas de Andalucía'. Below the header, there is a search bar with the text 'Buscar:' and a 'Buscar' button. To the right of the search bar, there is a dropdown menu with the text 'en: Catálogo completo'. Below the search bar, there is a list of links: 'Búsqueda avanzada', 'Hemeroteca', 'Infantil y juvenil', and 'Nuevas adquisiciones'. To the right of the search bar, there is a section titled 'Enlaces de interés:' with a list of links: 'Bibliotecas participantes en el Catálogo de la RBPA. (Actualización 14/09/2015)', 'eBiblio Andalucía (préstamo de libros electrónicos vía web)', 'Solicitud de Tarjeta de Usuario de la RBPA', 'Portal de las Bibliotecas Públicas de Andalucía', 'Páginas web de las bibliotecas', and 'Boletín de la RBPA'. At the bottom left, there is a section titled 'Opiniones de los lectores:' with the text 'Más valorados (593)' and 'Más comentados (593)'. At the bottom center, there is a section titled 'Nube de etiquetas:' with the text 'Etiqueta:' and a 'Buscar' button.

## 1.2. Aplicación de diferentes filtros para ajustarlos al estudio (monográficos, cuentos en castellano, etc.).

En el *catálogo de la Red de Bibliotecas de Andalucía* se selecciona la búsqueda avanzada para ajustar los cuentos al objetivo del estudio empírico. En la "búsqueda avanzada" podemos seleccionar los siguientes campos:

IMAGEN II: Búsqueda avanzada del catálogo de la Red de Bibliotecas Andaluzas

Tabla X: Descripción de los campos de la búsqueda.

Elaboración realizada con la información de la búsqueda avanzada del Catálogo.

CAMPO	DEFINICIÓN DEL CAMPO
Buscando en	Catálogo completo
Cualquier campo	CUENTO INFANTIL / CUENTOS INFANTILES
Título	
Autor/a	
Editorial	
Material	
Colección	
Publicada entre.....y.....	2000-2010
Lengua	Español
País	
Formato	Monografía
Ver en lista	10
Ordenar por	Autor/a
Seleccionar histórico	

Los campos que eran relevantes para nuestro análisis se citan en la Tabla X, donde se seleccionan los registro según las posibilidades del catálogo on-line de las bibliotecas.

El término "cualquier campo" definido en la Tabla X se seleccionó después de comprobar diversos criterios, y finalmente se realizaron dos búsquedas "cuento infantil" y "cuentos infantiles". Se utilizó la búsqueda en el catálogo completo de la Red, ya que es un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Se escogió el catálogo de títulos en español y en formato de "monografía", evitando materiales audiovisuales, puzzles, juegos, etc. Esta investigación se centra en el análisis del cuento infantil como material

escrito así que se utilizó el texto original evitando las adiciones o vídeos.

Se aplicó el criterio de fecha de publicación de los cuentos seleccionando aquellos entre 2000-2010, de esta forma obtuvimos un material actualizado y diverso, característico de las bibliotecas particulares e institucionales.

En la búsqueda realizada en todas las provincias andaluzas, bajo los criterios que hemos indicados obtuvimos un total de 28.381 registros para el término "cuentos" y "cuentos infantiles", siendo éste el número de títulos con el mismo nombre, no el número de ejemplares existentes para el mismo título.

### **1.3. Se eliminaron las repeticiones de las diferentes bibliotecas, para obtener los títulos de nuestra selección.**

Se procedió posteriormente a realizar el conteo de estos datos teniendo en cuenta que los registros aparecían duplicados en las diferentes provincias, así que se eliminan las repeticiones y alcanzamos un total de 1.544 registros con 28.380 ejemplares (ANEXO I). A este total aplicamos el criterio de número de ejemplares, ya que ello implica la presencia de este cuento en más bibliotecas, aumentando su disponibilidad. Finalmente se trabajó con 134 cuentos con un mínimo de 50 ejemplares en su haber y que representaba 22.034 ejemplares que suponía el 78% del total de cuentos sin repeticiones (ANEXO II).

### **1.4. Catalogación de los cuentos seleccionados, dirigidos a niños/as entre 3-6 años.**

Esta selección se ajustó tras la recopilación de los cuentos en las bibliotecas ya que se eliminaron aquellos cuentos que no respondían a la edad sobre la que se realizaba el estudio, además de algunos descatalogados-desaparecidos o de otros que eran compilaciones o libros que no eran del género narrativo (por ejemplo: libros de adivinanzas) (ANEXO III). Se utilizó para ello información propia de las editoriales, el SOL o catalogaciones de las bibliotecas.

### 1.5. Obtención de la selección.

Finalmente obtuvimos 74 cuentos infantiles dentro del catálogo de las *Bibliotecas Públicas Andaluzas*, cuya edad a la que iba dirigida está dentro de la Etapa Infantil (3-6 años); eran libros en castellano y con ilustraciones, publicados entre el 2000-2010 en formato de texto y que relataban una historia (ANEXO IV).

Se realiza una descripción de los cuentos seleccionados con los que hemos trabajado, es decir, el número de cuentos, editoriales representadas, años de publicación para tener una información general sobre ellos. Esta selección de cuentos se distribuía en 34 editoriales diferentes, teniendo más representatividad Edelvives (7 cuentos) y Kalandraka (14 cuentos), el resto de las editoriales contaba con entre 1-4 libros (ANEXO V). Los cuentos se enmarcaban entre los años 2000-2010, siendo la mayor parte (68%) de los cuentos de los últimos 5 años (ANEXO VI)

Tras realizar la selección se procedió a clasificar el material en función de la temática de los cuentos seleccionados. Se escogió la clasificación realizada por Brígida Gutiérrez con las aportaciones de Ana PELEGRÍN<sup>742</sup> y de Carlos ALLER GARCÍA<sup>743</sup>, que proponen una categorización del cuento por temática y edad, y cita los cuentos de fórmulas (textos breves cuya característica principal es la estructura exacta que hay), cuentos animistas (protagonizados por todo tipo de seres u objetos que hablan y piensan), cuentos de animales (los animales se presentan personificados, tipificando rasgos del carácter humano), cuentos maravillosos (cuentos de ficción e imaginación en los que intervienen muchos seres irreales o de fantasía) y los cuentos realistas (narraciones en los que aparecen personajes de la vida cotidiana del niño/a). A esta clasificación se añadieron los relatos históricos y los cuentos religiosos que aportan otros autores/as como Ángel Hernández Fernández<sup>744</sup> o Helen Roxana Valverde y Rosa María Hidalgo<sup>745</sup>

---

<sup>742</sup> Ana PELEGRÍN (1994): *Cada cual que atienda su juego*. Madrid. Morata. Citado en Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR (2009): "Contemos cuentos". *Revista Innovación y experiencias educativas*, 24; pp. 1-9.

<sup>743</sup> Carlos ALLER GARCÍA (2004): Los textos orales al alcance de los niños en educación Infantil. Op.cit. pp. 142-151.

<sup>744</sup> Ángel HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (2013): *Catálogo tipológico del cuento folklórico en Murcia*. Madrid. Centro de Estudios Cervantinos.

<sup>745</sup> Helen Roxana VALVERDE LIMBRICK y Rosa María HIDALGO CHINCHILLA (2009): *Juguemos con cuentos y poesías*. San José. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

además de las anotaciones de Teresa Durán<sup>746</sup> (ANEXO VII).

Teniendo en cuenta esta clasificación, los cuentos que se seleccionaron están básicamente entre los cuentos realistas o de narraciones de la vida cotidiana (31%), los cuentos de animales (27%) y los cuentos prodigiosos (15%). El resto no supone más de un 8% de la representación total. Comprobamos que los cuentos de hadas, a los que se le atribuye su fuerte componente patriarcal representan el 8% del total. Es bien cierto, que las historias de procesos extraordinarios, en las que Teresa Durán<sup>747</sup> clasifica los cuentos maravillosos, comparten su esfera con los cuentos prodigiosos.

Aportamos la Tabla de distribución:

Tabla XI: Distribución de los cuentos en relación a su clasificación temática								
Temas	Cuentos fórmulas	Cuentos animistas	Cuentos animales	Cuentos maravillosos, hadas	Cuentos realistas <sup>748</sup>	Relatos históricos	Cuentos religiosos	Cuentos prodigiosos <sup>749</sup>
Número de cuentos	4	5	20	6	23	3	2	11
Porcentaje	5%	7%	27%	8%	31%	4%	3%	15%
Elaboración propia								

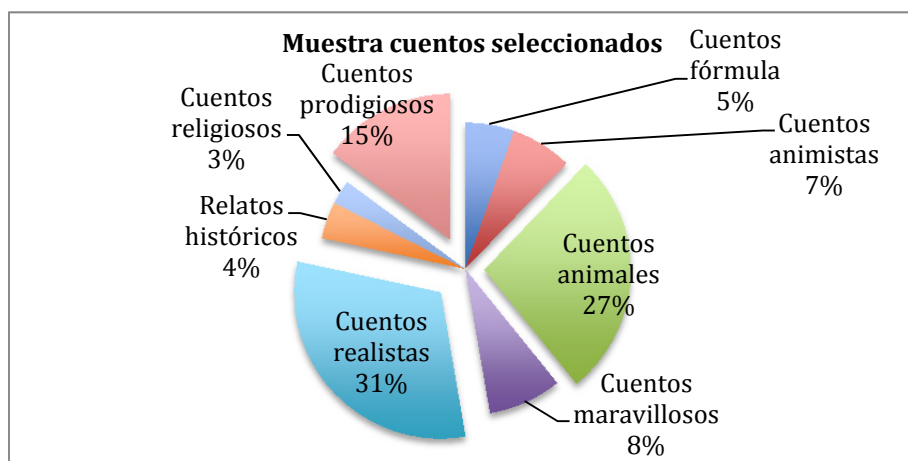
<sup>746</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.cit.

<sup>747</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Ibídem*.

<sup>748</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL los llama cuentos de la vida cotidiana del niño/a. Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.cit.

<sup>749</sup> La mayoría de los autores/as resaltan el grupo de cuentos maravillosos por una parte, y por la otra cuentos donde se relatan historias realizadas por personajes corrientes pero su voluntad, ingenio, picardía consiguen el prodigio que se da. A este tipo de cuento Teresa Durán lo denomina "cuento prodigioso". En Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.cit.

GRÁFICO I: Selección de cuentos distribuidos por categorías:



Finalizamos este bloque apuntando que la temática de los cuentos también marca la edad a la que se dirige. Estos cuentos se encuadran<sup>750</sup> en dos grupos de edad, dentro del bloque 3-6 años:

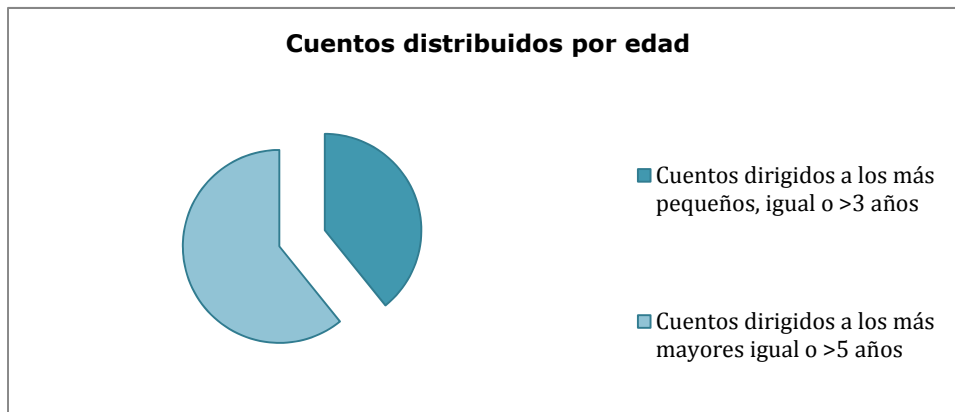
Tabla XII: Cuentos distribuidos por temática/edad. Elaboración propia.

Cuentos fórmulas	2-5 años	Cuentos dirigidos a los más pequeños, a partir de 3 años (valor medio)	29	39%
Cuentos animistas				
Cuentos animales	4-7 años			
Cuentos maravillosos, hadas	5-6 ó 7 años	Cuentos dirigidos al tramo de edad más mayor, a partir de 5 años	45	61%
Cuentos realistas				
Relatos históricos				
Cuentos religiosos				
Cuentos prodigiosos				

<sup>750</sup> Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR (2009): "Contemos cuentos". *Revista Innovación y experiencias educativas*, 24; pp. 1-9.



GRÁFICO II: Cuentos distribuidos por temática y edad:



## 2. Cuestionario de Estereotipos de género femeninos y masculinos (CEFM):

El análisis de los cuentos para detectar la presencia/ ausencia de estereotipos, se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de elaboración propia denominado *Cuestionario de Estereotipos de Género Femeninos Y Masculinos*. Para construir la herramienta en primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica relacionada con los estereotipos y el género (ANEXO VIII). Posteriormente se categorizaron las aportaciones de Marina Subirats y Amparo Tomé<sup>751</sup> en su manual “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo”, que ha conformado la base de nuestro cuestionario. A continuación se describen los pasos que se han llevado a cabo para su consolidación.

### 2.1. Construcción del “Cuestionario de Estereotipos de género femeninos y masculinos”.

En un primer acercamiento se realizó una lectura y registro sistemático de los estereotipos, citados por diferentes autores y autoras, para el sexo femenino y masculino para recoger una primera visión de la cuestión a analizar (Listado de estereotipos y bibliografía consultada para su elaboración en el Anexo VIII). Posteriormente se completaría con los

---

<sup>751</sup> Marina SUBIRATS MARTORI y Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo”. Op.cit.

estudios sobre estereotipos citados en el apartado 2.2. de la Tesis sobre "los Estereotipos o la identificación de género". Con esta primera tabla (Anexo VIII) se trabajó para eliminar la asociación que identificaba a uno de los sexos con un rasgo o rol determinado y por ejemplo, el rasgo "generosa" se convirtió en generosidad, o el de "héroe" en heroicidad. Y se elaboró un finalmente un único listado de estereotipos<sup>752</sup>.

Las Pautas de Observación<sup>753</sup> para el análisis del sexismo en el ámbito educativo elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé para sus cuadernos de coeducación han sido la plataforma para la confección del *Cuestionario de Estereotipos de género Femeninos y Masculinos* que se ha utilizado como herramienta de análisis en nuestro estudio, y que de aquí en adelante lo identificaremos como CEFM. Estas autoras, exponen la necesidad de herramientas para registrar de modo sistematizado el uso de los materiales, el lenguaje y los espacios en el ámbito escolar. Se anexan en su manual unas fichas específicas para el análisis de los libros de texto, cuentos e ilustraciones, además expresan que, "ignorar la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo, sus aportaciones a la vida colectiva, silenciar aptitudes y posibilidades personales y utilizar un lenguaje masculino dificulta que las niñas puedan sentirse vinculadas e identificadas con el contenido de los textos"<sup>754</sup>. En estas fichas se realiza una enumeración de ítems para la observación dividida en bloques de análisis con distintos contenidos (ficha auxiliar 1 o 2):

- Ficha para el análisis de los libros de texto, cuentos e ilustraciones: contenidos sexistas por exclusión, omisión o anonimato donde se recoge el número de personajes masculinos y el número de personajes femeninos, el número de mujeres con nombre propio y otros.
- Ficha para el análisis de libros de texto, cuentos e ilustraciones: donde se expresan contenidos sexistas por subordinación, se cita el ítem número de intervenciones de mujeres o el de número de mujeres representadas por su actividad.

---

<sup>752</sup> Esther ROS GARCÍA (2012): *El cuento como herramienta socializadora de género*. Copiarte. Sevilla, pp. 176-190.

<sup>753</sup> Ibídem, pp. 20-32.

<sup>754</sup> Ibídem, p.17.

IMAGEN III: Ficha de recogida de información editada por Marina Subirats Martori y Amparo Tomé González (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo."

Centro Escolar :  
Editorial:  
Materia:  
Etapa educativa:

	MUJERES		HOMBRES	
	ILUSTRACIÓN	TEXTO	ILUSTRACIÓN	TEXTO
¿Cuántas veces se nombran con su nombre propio?				
¿Cuántas veces aparecen como protagonistas de una acción?				
¿Cuántas veces aparecen realizando trabajos remunerados?				
¿Cuántas veces aparecen realizando trabajos no remunerados?				
¿Cuántas veces aparecen en puestos de responsabilidad?				
¿Cuántas veces aparecen en puestos de subordinación?				
¿Cuántas veces aparecen en ámbitos relacionados con la ciencia, la técnica y las nuevas tecnologías?				
¿Cuántas veces aparecen en actividades relacionadas con el ocio (deporte, lectura, cine, viajes...)?				
¿Cuántas veces aparecen como objetos sexuales?				

La división en bloques de análisis y la expresión de una serie de ítems son el primer esbozo del CEFM que hemos construido.

Para la elaboración de los ítems que contiene se ha partido del listado de estereotipos realizados y del tratamiento de los materiales citados. En una primera aproximación se dispusieron seis bloques con cuestiones que recogen información relativa a los roles y rasgos que las personas pueden manifestar. Estos ítems no se manifiestan asociados a mujeres u hombres. Los bloques en los que se divide la recogida de información son los siguientes:

- BLOQUE 1      Presencia vs ausencia: exclusión o anonimato
- BLOQUE 2      Vida laboral vs familiar
- BLOQUE 3      Papel activo vs pasivo: sexismo por subordinación
- BLOQUE 4      Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por

distorsión o degradación. Valoración social

BLOQUE 5      Actividades femeninas y masculinas que responden a estereotipos convencionales

BLOQUE 6      Estereotipos asociados a las imágenes

El estructurar la información en bloques permite que la persona que posteriormente lo utilice para el análisis pueda organizar sus respuestas.

En un segundo momento, se añadieron dos bloques más, el BLOQUE 7: Simbología, en el que se recogen una serie de objetos o espacios que la literatura revisada había relacionado con un género y otro; y el BLOQUE 8: Otros. La información de los roles del texto y de las ilustraciones se recogen contemplando de este modo las dos formas de transmisión utilizadas en este material y que conforman un potente hilo narrativo común.

Se construyó un primer CEFM con ocho bloques que engloban 120 ítems donde aportar información del texto y de la ilustración en los personajes femeninos y masculinos. (ANEXO IX) (Ros<sup>755</sup>).

## **2.2. Grupos de discusión.**

El objetivo de la creación de grupos de discusión fue evaluar y ajustar esta herramienta para que permitiera la detección de la presencia/ ausencia de estereotipos de género en los cuentos ilustrados. Se pretendía consensuar las opiniones de personas expertas en la Educación Infantil y en el uso de los cuentos como material didáctico.

Se contactó con las personas participantes del grupo de discusión y se les planteó las siguientes tareas:

1.- Realizar la lectura del CEFM.

2.- Señalar en el cuestionario aquellos ítems que no se entiendan en su expresión, que sean confusos o que

---

<sup>755</sup> Esther ROS GARCÍA (2012): El cuento Infantil como herramienta socializadora de género. Cuestiones Pedagógicas, pp. 329-350.

puedan llevar a error en su significado.

- 3.- Señalar aquellos ítems que se consideren repetidos o incluidos dentro de otros.
- 4.- Si se considera necesario, añadir cualquier ítem que aporte a la investigación y que no se haya contemplado.
- 5.- Revisar el CEFM señalando, si procede, aquello que no se estime oportuno y aquellas cuestiones que se considera para debate.

**El primer Grupo de discusión**, se realizó en enero 2013 (ANEXO X); lo conformaron 6 personas procedentes de contextos educativos formales, informales y no formales, que utilizaban el cuento como estrategia de aprendizaje en sus espacios de trabajo. Se les han asignado a las participantes un código para proteger sus datos personales.

En esta reunión se debatió sobre el formato, la redacción de los ítems y el significado social que llevaba emparejado cada rol evaluado. Aportamos algunas de las reflexiones del grupo que posteriormente se aplicaron a la construcción del cuestionario.

Respecto al significado de la terminología, se reflexionó sobre cómo se entienden los conceptos y la implicación que pueden tener a la hora de codificarse un ítem, en concreto se aporta el ejemplo del ítem Actitud individualista que finalmente se perfiló como no colaboracionista; también se apuntó la importancia de recoger diversos términos aunque se solapen aparentemente. Aportamos algunas transcripciones de la reunión que influyeron en el ajuste del CEFM definitivo.

Ítem Actitud individualista,

*(DE) plantea que el ítem de actitud individualista genera confusión y puede entenderse como un rol de egoísmo.*

También hay dudas sobre su valoración social. Por lo que *(MA) evalúa si es un término positivo o negativo socialmente.*

*(CH) comenta que es una palabra que puede identificarse con soledad.*

Finalmente se acuerda que ha de definirse como contrario a "no colaboracionista", para de este modo reducir las interpretaciones

*terminológicas del ítem.*

En relación al matiz de los términos:

*"En ocasiones hay términos que se solapan (RO): responsabilidad- toma de decisiones; dar órdenes-dominio". Sin embargo este solapamiento aparente no es entendido por igual; (CH) apunta, "tu puedes dar órdenes y no dominar", y añade, "además es bueno que existan en el cuestionario varias palabras parecidas pero con un matiz distinto para recoger diferentes significados sociales."*

Se cuestionó también lo diferente que se perciben los ítems cuando asumimos que estamos hablando de hombres o mujeres.

El ítem *"actitud de arreglar algo"*. Para (CH), estaba relacionada con tareas técnicas y sin embargo para (AN), la asociación era con tareas de costura, *"arreglos"*. (RO) apunta, *que este ítem lo asumía relacionado con los hombres, y por tanto no había observado otras connotaciones.*

Algunas expertas plantearon que en el uso del libro infantil *"no se tenían en cuenta tantos aspectos"* (MI), *"se cuenta el cuento con las imágenes y se pone la atención en la historia"*. Pero (MA) destaca en esta línea se puede hablar de *"la segunda vida de los cuentos"* que es donde quedan las ilustraciones, los valores, los contenidos del material.

Ese es el problema, destaca (DE), *"niños y niñas no sólo leen el texto, leen también las ilustraciones. En las ilustraciones de los cuentos se ve , por ejemplo, la forma en que viste el padre o la madre. El padre va arreglado, la madre no conjuntada y rodeada de una escoba". "Siempre con un pañuelo en la cabeza o un delantal"*.

En los cuentos la identificación de los personajes resulta compleja. Hay personas que cuando cuentan los personajes, sólo tienen en cuenta los principales y los del fondo, otras añaden de los que habla el personaje protagonista, los que salen y tienen alguna acción, y hay lectores que sólo tienen en cuenta el personaje centro de la trama. La dificultad aumenta debido a la existencia de personajes *"personificados"*, ya sean personajes principales o secundarios.

*"No es de importancia el personaje-atrezo", teniendo en cuenta que no lleva la historia principal y que no es protagonista de la narración* (MI).

*"Los personajes, comenta (DE), son importantes, todos están porque tienen*

*que estar. Hasta el número de personajes que hay de hombres y de mujeres es importante."*

Otra de las cuestiones que se destacó es el significado que se le dan a los ítems, su interpretación en relación al conjunto de ítems donde están enmarcados.

*"No se ve claro el significado de "voluntariado", si está en el espacio dedicado a la vida laboral y familiar y cerca del trabajo no remunerado, porque el significado de un término puede influir en la percepción del otro.*

*(RO), "así pues sería conveniente darle distancia y reubicarlo."*

Cuando se comentó el análisis que se realizará con el cuestionario sobre el texto y la ilustración, las expertas hacen disertar acerca de la dificultad de la "lectura" de la imagen:

*(MA) anota, "no estamos acostumbrados a leer imágenes. No somos lectores de ilustraciones desde la infancia" Por lo que es más difícil la lectura de las imágenes que la del texto; las ilustraciones, en general, intensifican el significado del texto, pero no por ello facilita la visibilidad de lo transmitido: "La cultura de la ilustración es más moderna" (MA).*

Con este marco se perfilan los ítems y se realizan las aportaciones al cuestionario inicial, incorporándose al cuestionario los cambios sugeridos y analizados en el grupo de discusión (ANEXO XI: cuestionario).

**EL Segundo grupo de discusión**, se convocó en marzo, 2013. (ANEXO XII). El objetivo de esta segunda reunión celebrada posteriormente, es afinar los ítems del cuestionario y valorar su uso al aplicarlo al cuento infantil. Se debatió sobre la necesidad de realizar algunas aclaraciones cuando se enviase el cuestionario para su corrección: en relación a la presencia o ausencia de los ítems: la no necesidad de marcar todas las casillas del cuestionario cuando el lector o lectora no vean algún ítem representado. También se advirtió la necesidad de diferenciar la existencia de dos tipos de formato en las preguntas: el número de personajes que se observan y el número de veces que un personaje realiza una acción. En este segundo grupo de discusión participaron tres personas que ya lo habían hecho en el primero, revisaron el cuestionario en una segunda ocasión tras un periodo razonable y concretaron el formato.

En esta mesa se cerró el cuestionando valorando los ítems y sus interpretaciones y aplicación al cuento como herramienta de análisis (ANEXO XIII: correcciones aplicadas). En un segundo momento, se debatió sobre los roles y sobre la relación entre el ítem del cuestionario y los roles que se visualizaban.

### 2.3. Construcción definitiva del CEFM.

Tras los diferentes pasos de elaboración y análisis, finalmente se ha diseñado un cuestionario de 58 preguntas que tiene un formato más cómodo para su uso (ANEXO XIV: Cuestionario definitivo).

En resumen,

- El CEFM se dividió en cuatro bloques:

BLOQUE 1	Presencia vs ausencia: contenido sexista por exclusión, omisión o anonimato.
BLOQUE 2	Vida laboral vs familiar: contenidos sexistas por subordinación.
BLOQUE 3	Papel activo vs pasivo: contenidos sexistas por subordinación,
BLOQUE 4	Esteriotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación. Valoración social
- Los ítems contemplados se redactaron de forma que se disoció del sexo con el que socialmente suele ir emparejado, utilizando palabras que englobasen hombres y mujeres, por lo que se preguntaba por los "personajes"; se matizaron las cuestiones, por ejemplo, para el ítem 26 se expresaba "personajes con actitud de dominio", no dominadores; y por otro, se completaron cuestiones para no determinar su connotación social desde el primer momento, como en el ítem 9 que se enunció en vez de "personajes al cuidado de personas", como "personajes al cuidado de personas, objetos, animales y plantas".
- Consta de 59 ítems en total, que recogen la información del texto y la ilustración de forma segregada por sexo.
- La disposición del CEFM permite recoger datos del cuento teniendo en cuenta el texto y la ilustración, ya que ambos, como hemos visto en la literatura, se inter-conecta e inter-influyen<sup>756</sup>.

---

<sup>756</sup> María NIKOLAJEVA y Carol SCOTT (2001): How Picturebooks Work. Op.cit.



- Se eliminaron aquellos ítems no claros o confusos y aquellos que se consideraron dentro de otros.
- Se añadió unas "aclaraciones al cuestionario" generales que son las siguientes:

- ✓ No es necesario rellenar todas las casillas, habrá muchas cuestiones que no son observables en el texto o en la ilustración o en ambos. En este caso dejar la casilla en blanco/0.
- ✓ Cuando dice "NÚMERO DE PERSONAJES" se cuenta cada personaje en la actitud, actividad descrita en la cuestión una sola vez.
- ✓ Cuando dice "NÚMERO DE VECES EN QUE APARECE UN PERSONAJE..." se cuentan todas las escenas o todas las veces en que veamos los personajes en la actividad citada.
- ✓ Al rellenar el cuestionario es más sencillo analizar primero las cuestiones para personajes femeninos y luego masculinos o viceversa.
- ✓ Aquellas cuestiones para las que no se pueda asignar ningún dato se deberán dejar en blanco/0.
- ✓ Para resolver cualquier duda, enviarla por email a [cuentosestudio@gmail.com](mailto:cuentosestudio@gmail.com).

- Se recoge aclaraciones al cuestionario por ítem para facilitar la codificación por parte de los/as lecto-observadores/as (ANEXO XV).

#### **2.4. Aplicación del cuestionario a los cuentos seleccionados.**

Una vez se realizó la distribución de los cuentos por las personas que los codificaban, se enviaron los cuestionarios y los cuentos. Posteriormente las personas devolvieron el cuestionario corregido por email. Tras la asignación se elaboró un documento para cada lector/a con los cuentos asignados y los cuestionarios que había de corregir, suponiendo un total de 54 documentos. Se aporta una muestra del documento que reciben las personas que analizan los cuentos y un ejemplo de uno de los documentos ya codificados tras la lectura por el lecto-observador/a del cuento asignado:

IMAGEN IV: Muestra del documento que cada lecto-observador/a posee para la corrección, en este se describe la tarea, los datos y los cuentos asignados:

**Al lector/a**

Agradezco vuestra participación en la anotación de los cuentos que a continuación se adjuntan. Las respuestas a las cuestiones serán anónimas, los datos solicitados tratados estadísticamente con la finalidad de dar respuesta a la investigación Doctoral "El cuento como herramienta socializadora", que se presentará en la Universidad de Sevilla.

Se adjunta un cuestionario por cada uno de los cuentos asignados. Una vez completados, reenviarlos a la dirección: [cuentosestudio@gmail.com](mailto:cuentosestudio@gmail.com). En este documento también se incluyen unas aclaraciones al cuestionario, os aconsejo leer al menos las aclaraciones generales antes de iniciarlo.

Sin más, agradezco enormemente el compromiso mostrado por vuestra participación.

Un saludo.

**DATOS LECTOR/A**

CODIGO	28
NOMBRE	Anónimo
EMAIL	
EDAD	20-29
SEXO	M

**PLAZO DE PRESENTACIÓN**

**CUENTOS**

62	Los tres cerditos
34	El valde de los bubas
57	Leopoldo y Casilda

**Instrucciones**

**Datos lecto-observador/a**

**Cuentos asignados aleatoriamente**

**Aclaraciones**

**Cuestionarios por cuentos**

IMAGEN V: Ejemplo de uno de los tres cuestionarios asignados a un lecto-observador/a con el nombre del cuento y las casillas que ha de rellenar en su observación:

**CEFM: CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS FEMENINOS Y MASCULINOS**

Cuento: 62 Los tres cerditos

Fecha:

**Bloques**

BLOQUE	ITEM	DESCRIPCIÓN	MUJERES		HOMBRES	
			TEXTO	ILUSTRACIONES	TEXTO	ILUSTRACIONES
1	1	Presencia vs ausencia: Contenido sesgado por exclusión, omisión o anonimato				
	2	Número de personajes total	6	4	8	8
	3	Número de personajes femeninos o masculinos	3	3	6	6
	4	Número de personajes con nombre propio	2	2	6	6
	5	Número de personajes protagonistas			4	4
2	6	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)			1	1
	7	Vida laboral vs familiar: Contenido sesgado por subordinación				
	8	Número de personajes representados por su profesión				
	9	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado			4	4
	10	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	2	2		
	11	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	3	3	6	6
	12	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado			1	1
	13	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar				
	14	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto			1	
	15	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)				
3	16	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	2	2		
	17	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres				
	18	Papel activo vs pasivo: Contenido sesgado por subordinación				
	19	Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad			4	4
	20	Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados	1	1	1	1
	21	Número de personajes que toman decisiones	2	2	6	6
	22	Número de veces en que los personajes tienen un diálogo	4	4	7	7
	23	Número de veces en que los personajes interaccionan en un diálogo				

**Nombre del cuento**

**Casillas donde se recogen las observaciones según sexo y texto/ilustración**

**Número de ítems**

Se envió una carta de primer contacto (ANEXO XVI) y se explicó a cada persona el objetivo de la investigación y las tareas a realizar para la codificación del cuento enviándoles las instrucciones junto con el material necesario.

### 3. Establecimiento y selección de personas lectoras-observadoras

El análisis de los cuentos se llevó a cabo por personas seleccionadas teniendo en cuenta su pertenencia a un grupo de edad y a un sexo determinado para controlar estas variables en la lectura por su implicación en la interpretación<sup>757</sup> de los cuentos; y aplicación del Cuestionario de Estereotipos de Género Femeninos y Masculinos.

Por una parte se tuvo en cuenta la variable edad por lo que se distribuyeron las personas participantes en grupos en función de los tramos de edad a los que pertenecían: 20-29; 30-39; 40-49; 50-59; 60-70. Posteriormente, en la asignación de cuentos se establecieron dos grupos: menor de 40 años y mayor de 40 años, ya que la interpretación de los roles es susceptible a este rango de edad, según estudios consultados<sup>758</sup>.

---

<sup>757</sup> En el estudio se controlan las variables edad y género por diferentes causas, aportamos unas citas bibliográficas como referencia:

- Leer no es solo decodificar, leer es comprender, lo que implica elaborar el sentido del texto; éste significado es rico cuanto el lector/a aporta su conocimiento (de los textos, del mundo), experiencia personal, emociones y vivencias. CARLA MUÑOZ-VALENZUELA MARIE-ANNE SCHELSTRAETE (2008): Descodificación y comprensión de lectura en la edad adulta ¿una relación que persiste? Revista Iberoamericana de Educación, 45/5; pp. 1-8.
- Según el informe del Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta 2013. Vol. I. España. Ministerio de educación y cultura, en relación al sexo la diferencia de comprensión lectora se manifiesta; según edad podemos ver diferencias entre la población adulta que no entre la joven, p. 181.
- ..."lo masculino y lo femenino constituyen (...) dos culturas y dos tipos de vivencias radicalmente distintos". Millett (1969/1995): *Política Sexual*. Madrid. Cátedra, p. 41. En Beatriz Suárez BRIONES (1996): "Política sexual/política textual. El patriarcado como espacio opresor. Veinticinco años después de política sexual, de Kate Millet". En José María POZUELOS YVANCOS, Francisco VICENTE GÓMEZ (Edit.): *Mundos de ficción, II*. Murcia. Universidad de Murcia, p. 1473.

<sup>758</sup> Ana GARCÍA-MINA FREIRE (2004): Adaptación española del Inventario de Rol

La otra variable que se tuvo en cuenta es la variable sexo, Mujer y Hombre, controlada para que no existiera un sesgo por género a la hora de interpretar el texto, del mismo modo que la edad se tuvo cuenta para disminuir las diferencias generacionales.

### 3.1. Delimitación del número de personas lectoras-observadoras

Debido al principio de que todos los cuentos se debían leer al menos dos veces por personas pertenecientes a grupos diferentes, se contó con un amplio número de lectores y lectoras.

Estas personas tenían principalmente dos funciones: la lectura del cuento y la codificación del cuestionario de estereotipos femeninos y masculinos, por lo que las denominaremos lecto-observadoras. En total se contó con 54 personas, distribuidas en relación a los cinco tramos de edad que hemos referido. El número de hombres y mujeres que participaron corresponden con los datos poblacionales de Andalucía del INE (ANEXO XVII). A continuación se presenta la Tabla XIII con la distribución de las personas en los diferentes grupos:

Tabla XIII: Grupos de lectores/as en función del sexo/edad (ANEXO XVIII)		
Sexo	Grupo edad	Edad
27 mujeres (M)	12 menores 40	5 lectoras.....20-29
	15 mayores 40	7 lectoras .....30-39
		6 lectoras .....40-49
		5 lectoras .....50-59
		4 lectoras .....60-69
27 hombre (V)	12 menores 40	5 lectores.....20-29
	15 mayores 40	7 lectores .....30-39
		6 lectores .....40-49
		5 lectores .....50-59
		4 lectores .....60-69

### **3.2. Asignación de los cuentos**

Una vez seleccionados los cuentos y las personas que los iban a leer y codificar, se distribuyeron los cuentos de forma aleatoria teniendo en cuenta las variables citadas anteriormente. Cada cuento se leería un mínimo de dos veces por lecto-observadores/as pertenecientes a diferentes grupos para el control de las variables sexo y edad. Se asignaron a cada lecto-observador/a 2-4 cuentos para su análisis. Aportamos la Tabla de asignación aleatoria en la que se determinó un código para cada grupo en función de su sexo y edad, y se asignaron los cuentos (ANEXO XIX).

### **3.3. Las tareas y funciones asignadas a los lecto-observadores/as,**

Los lecto-observadores/as primero debían realizar la lectura de los cuentos asignados, y posteriormente completarían la herramienta que hemos usado para el análisis, el Cuestionario de Estereotipos de Género Femeninos y Masculinos, siendo por tanto la codificación del cuestionario su segunda tarea.

Tras establecer nuestra selección de cuentos se enviaron los cuentos y el cuestionario para su análisis a las personas asignadas. Se realizaron una serie de aclaraciones al cuestionario y se abrió un email de consulta para aumentar el feedback de dudas, sugerencias, preguntas, etc. en relación a la tarea asignadas.



## Capítulo 6:

### Resultados

---

En este apartado se realiza una exposición de los resultados obtenidos a través del *Cuestionario de Estereotipos de género Femeninos y Masculinos* (CEFM) aplicados a los cuentos seleccionados. Los datos totales obtenidos tras la corrección de los cuestionarios por cada lector-observador/a se han recogido en una Tabla Excel (ANEXO XX) para poder posteriormente realizar el estudio estadístico. El informe de resultados compara los datos relativos, es decir el porcentaje de personajes mujeres/hombres<sup>759</sup> identificados en cada rol/rasgo sobre el total de personajes identificados en el cuento, para evitar sesgos debidos a la diferencia de número de personajes totales distribuidos según sexo en cada cuento.

Se ha realizado un **estudio cuantitativo** teniendo en cuenta que los ítems del CEFM<sup>760</sup> sean significativos estadísticamente con un nivel de confianza del 95% (significatividad con p-valor<0,05), pudiendo considerar de esta manera que existen diferencias en los ítems señalados por los lector-observadores/as. Se analizarán los ítems del cuestionario significativos en los dos sexos, teniendo en cuenta la ilustración y el texto. En el análisis de los datos se ha utilizado un test de datos pareados<sup>761</sup> (t de *Student*) determinando de esta forma si hay o no diferencias entre los datos relativos

---

<sup>759</sup> Se entiende por personaje-mujer, aquel identificado con el sexo mujer independientemente de la edad; del mismo modo se aplica al personaje-hombre.

<sup>760</sup> Esther ROS GARCÍA (2012): *El cuento como herramienta socializadora de género*. Copiarte. Sevilla.

<sup>761</sup> Si estamos comparando un resultado cuantitativo en dos grupos de datos, a partir de muestras extraídas de forma aleatoria de una población normal, siendo  $n_A$  el tamaño de la primera muestra y  $n_B$  el de la segunda, la cantidad:

$$t = \frac{(\bar{y}_B - \bar{y}_A) - (\mu_B - \mu_A)}{s \sqrt{1/n_A + 1/n_B}}$$

(donde  $\bar{Y}_B / \bar{Y}_A$  son las medias muestrales,  $M_B / M_A$  las correspondientes medias poblacionales,  $S$  la desviación típica muestral conjunta), se distribuye como una  $t$  de Student con  $n_A+n_B-2$  grados de libertad, proporcionándonos una referencia probabilística con la que juzgar si el valor observado de diferencia de medias nos permite mantener la hipótesis planteada, que será habitualmente la hipótesis de igualdad de las medias (por ejemplo igualdad de efecto de los tratamientos), o lo que es lo mismo nos permite verificar si es razonable admitir que  $M_B - M_A = 0$  a la luz de los datos obtenidos en nuestro experimento.

correspondientes a los personajes mujer y a los personajes hombre.

En general podemos observar que los personajes-hombres están más presentes que las personajes-mujeres. En el texto las mujeres representan el 40% del total, mientras que en las ilustraciones constituyen el 38%. Los hombres en el texto suponen un 60% y en la ilustración el 62%. Se mantienen estos porcentajes (40% (mujeres)-60% (hombres)) en casi todos los parámetros: personajes con nombre propio (42% mujeres/ 58% hombres en texto e ilustración), personajes protagonistas (43% mujeres/ 57% hombres en el texto; 42% mujeres/ 58 hombres en la ilustración); sin embargo en relación a los personajes representados como colectivos los datos entre sexos distan más entre sí, constituyendo un 33%-31% para las mujeres, frente al 67%-69% de presencia para los hombres. Aportamos la Tabla XIV, con el número total de personajes para cada uno de los ítems y los datos en porcentajes:

Tabla XIV: Personajes en el Bloque 1, Presencia vs ausencia en el cuestionario. Frecuencias y porcentajes:

	Mujeres/ Texto	Hombres/ texto	Total	Mujeres/ Imágenes	Hombres/ Imágenes	Total
Totales	332 40%	492 60%	824 100%	884 38%	1416 62%	2300 100%
Personajes con nombre propio	139 42%	193 58%	332 100%	104 42%	141 58%	245 100%
Personajes protagonistas	90 43%	117 57%	207 100%	109 42%	148 58%	257 100%
Representado como colectivo	115 33%	236 67%	351 100%	227 31%	504 69%	731 100%

Teniendo en cuenta el número de personajes hombres y mujeres identificados en los cuentos estudiados, presentamos los datos obtenidos en los ítems del cuestionario. El cuestionario consta de 59 ítems y recoge información para el texto y la ilustración segregados por sexo. Los ítems de número de personajes total y personajes femeninos y masculinos no se tienen en cuenta para la comparación de datos, por lo que se someten 57 ítems a estudio. Tras la aplicación del test de datos pareados, aportamos dos Tablas (Tabla XXXIII y XXXIV) que nos lanzan el grado de significación



de cada uno de los ítems analizados. Para la comparación de los datos, se han tenido en cuenta los datos relativos ya que el número de personajes hombres y mujeres eran diferentes por lo que la interpretación de los datos podía verse distorsionada. De las dos Tablas, una describe los datos del cuestionario en relación al texto y la otra los datos respecto a la imagen (ANEXO XIX: Resumen estadístico).

En este estudio se han analizado 74 cuentos corregidos por 54 lecto-observadores/as. Como paso previo al análisis de los ítems se realiza un análisis para verificar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos lecto-observadores y observadoras que leen cada cuento (recordamos que cada cuento era leído en dos ocasiones por dos lecto-observadores/as diferentes). De esta forma se validaría que no existen sesgos en la corrección de los cuentos, independientemente de la persona que lo corrija (controlando la variable sexo/edad).

Para lo anterior, se realiza un test de comparación de medias de datos pareados para cada una de las dos lecturas de cada cuento que se han realizado, esto es, se comparan los resultados recogidos para cada ítem y sexo del personaje por el primer lecto-observador/a y por el segundo, para posteriormente realizar dos test de comparación de medias con estos datos, una para el texto y otro para las imágenes.

El resultado del test para el texto proporciona un valor del estadístico de 0,06 con un p-valor de 0,9547, muy lejano del nivel de confianza 0,05 que muestra claramente que no hay diferencias significativas; y por otra, el resultado para la imagen proporciona un valor del estadístico de -1,23 con un p-valor de 0,2170, por lo que tampoco hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados para cada cuento de los dos lecto-observadores/as (ya que p-valor ha de ser distinto de cero para que afirmemos que existe fiabilidad en los datos obtenidos). Aportamos los datos en las Tablas XV y XVI:

Tabla XV: Diferencia para el texto entre lecto-observadores/as:

Statistics										
Difference	N	Lower CL Mean	Mean	Upper CL Std Dev	Lower CL Std Dev	Std. Dev	Upper CL Std Dev	Std Err	Min	Max
Pct1-pct2	7296	-0.015	-44E-5	0.0146	0.6445	0.6549	0.6657	0.0077	-17.5	18
T-Tests										
Difference	DF		t-value		Pr>/t/					
Pct1-pct2	7295		-0.06		0.9547					

Tabla XVI: Diferencia para la imagen entre lecto-observadores/as:

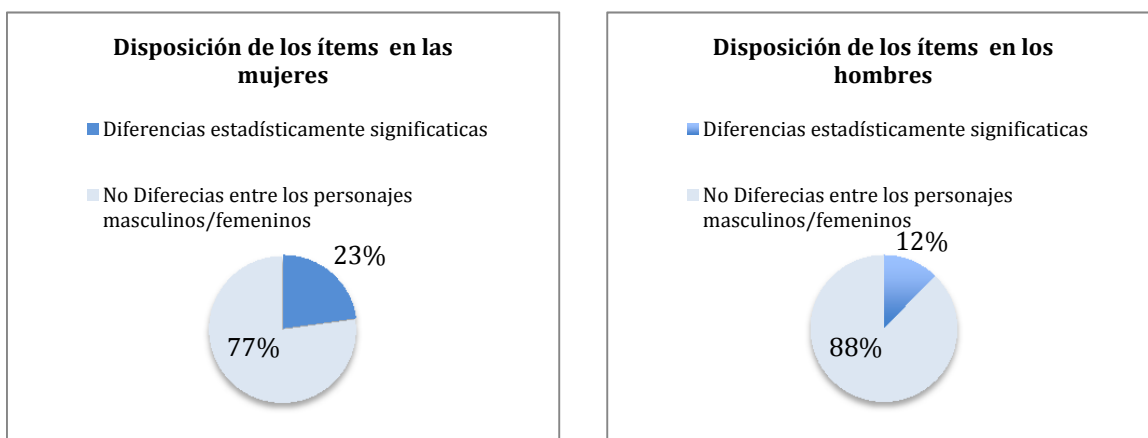
Statistics											
Difference	N	Lower CL Mean	Mean	Upper CL Std Dev	Lower CL Std Dev	Std. Dev	Upper CL Std Dev	Std Err	Mini	Max	
Pct1-pct2	8037	-0.02	-0.008	0.0046	0.5625	0.5712	0.5801	0.0064	-16	9	
T-Tests											
Difference	DF		t-value		Pr>/t/						
Pct1-pct2	8036		-1.23		0.2170						

A continuación exponemos los datos obtenidos tras la codificación del CEFM por parte de los/as lecto-observadores/as. Se expresan sólo los datos significativos estadísticamente, se ordenan por mayor índice de significación, tanto para el texto como para las ilustraciones. Las Tablas incluyen la columna t-Value que recoge el valor del estadístico del test. En el caso de ser negativo y el p-valor ser  $<0,05$ , nos indicaría que el porcentaje de personajes de género femenino es significativamente mayor que el porcentaje de personajes de género masculino y si es positivo la interpretación es la contraria. La columna Probt indica el p-valor del test que debe ser  $<0,05$  para considerarse significativo.

#### 1. Datos del Cuestionario de Estereotipos de género Femeninos y Masculinos (CEFM)

En general, los resultados se disponen de la siguiente forma, los ítems que muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres son 20 encontrándose en 13 de ellos superioridad en la aparición en las mujeres, mientras que 7 de ellos se encontraron significativamente más en hombres. En el siguiente gráfico se observa esta distribución:

GRÁFICO III: Disposición de los ítems del CEFM.



## 2. Datos del Cuestionario de Estereotipos de género Femeninos y Masculinos (CEFM) para el Texto:

En la siguiente Tabla XVII se expresan los ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas en el estudio ( $P > 0,05$ ) al comparar personajes masculinos y femeninos, respecto al análisis realizado por los lecto-observadores/as del texto de los cuentos infantiles. Esto es así para 16 de los 57 ítems del cuestionario sometidos a estudio y se expresan en la Tabla XVII, donde se puede ver como la variable 1 responde al sexo-hombre y la variable 2 al sexo-mujer:

Tabla XVII.						
Ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas en el texto tras la evaluación de las respuestas que han codificado los lector-observadores/as en el CEFM:						
T i p o	Ítem	VARIABLE1	VARIABLE2	Diferencia	tValue	Probt
t e x t o	Número de personajes representados como amables, cariñosos, pacientes	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-5.56	<.0001
t e x t o	Número de personajes que muestran características bondadosas	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-4.61	<.0001
t e x t o	Número de personajes que se muestran, alegres	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.70	0.0003
t e x t o	Número de personajes que muestran fortaleza física	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	3.64	0.0004
t e x t o	Número de personajes representados por su profesión	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	3.59	0.0005
t e x t o	Número de personajes representados como responsables	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.49	0.0007
t e x t o	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	3.33	0.0012
t e x t o	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.17	0.0020
t e x t o	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	3.17	0.0020
t e x	Número de personajes que aparecen en calidad de	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.06	0.0028

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

t o	madres / padres					
t e x t o	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.83	0.0056
t e x t o	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.66	0.0091
t e x t o	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.41	0.0177
t e x t o	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.36	0.0201
t e x t o	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.33	0.0216
t e x t o	Número de personajes salvadores, heroínas	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.02	0.0462

Estos 16 ítems se distribuyen por sexo de la siguiente forma respecto al texto. Los ítems donde su presencia es significativamente mayor en las mujeres que en hombres, son los siguientes:

- ✓ Ítem 59, Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes
- ✓ Ítem 43, Número de personajes que muestran características bondadosas
- ✓ Ítem 58, Número de personajes que se muestran alegres
- ✓ Ítem 61, Número de personajes representados como responsables
- ✓ Ítem 21, Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo
- ✓ Ítem 16, Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres
- ✓ Ítem 9, Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas
- ✓ Ítem 33, Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.
- ✓ Ítem 13, Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto
- ✓ Ítem 36, Número de personajes salvadores, heroínas

Por otra, los ítems donde se encuentran diferencias estadísticamente significativas, siendo superior en los personajes-hombres son los siguientes:

- ✓ Ítem 56, Número de personajes que muestran fortaleza física
- ✓ Ítem 7, Número de personajes representados por su profesión
- ✓ Ítem 11, Número de personajes que tienen un trabajo remunerado
- ✓ Ítem 34, Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia
- ✓ Ítem 39, Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables
- ✓ Ítem 14, Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)

### 3. Datos del Cuestionario de Estereotipos de Género Femeninos y Masculinos (CEFM) para la Imagen:

Respecto a la imagen los ítems del CEFM donde se observan diferencias estadísticamente significativas son 15 de los 57 totales como se observan en la Tabla XVIII:

Tabla XVIII.						
Ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas en la <b>Imagen</b> tras la evaluación de las respuestas que han codificado los lector-observadores/as en el CEFM:						
T I P O	ÍTEM	VARIABLE1	VARIABLE2	Diferencia	tValue	Probt
i m a g e n	Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.72	0.0003
i m a g e n	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-3.06	0.0028
i m a g e n	Número de personajes representados por su profesión	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	3.00	0.0033
i m a g e n	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.90	0.0044
i m a g e n	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.74	0.0070

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

i m a g e n	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.74	0.0071
i m a g e n	Número de personajes que aparecen en silencio.	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.73	0.0073
i m a g e n	Número de personajes que muestran características bondadosas	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.72	0.0075
i m a g e n	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.69	0.0083
i m a g e n	Número de personajes representados como responsables	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.55	0.0122
i m a g e n	Número de personajes que se muestran, alegres	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.51	0.0135
i m a g e n	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.28	0.0244
i m a g e n	Número de personajes representados como irresponsables	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.21	0.0294
i m a g e n	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	-2.13	0.0353
i m a g e n	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado	Sexo_ Mas.	Sexo_Fem.	Var1-Var2	2.03	0.0449

Los ítems significativos cuya aparición se da en mayor medida para las mujeres en la ilustración son los siguientes:

- ✓ Ítem 59, Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes
- ✓ Ítem 12, Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar
- ✓ Ítem 16, Número de personajes que aparecen en calidad de madres/padres
- ✓ Ítem 9, Número de personajes dedicados al cuidado de personas,

objetos, animales y plantas

- ✓ Ítem 38, Número de personajes que aparecen en silencio.
- ✓ Ítem 43, Número de personajes que muestran características bondadosas
- ✓ Ítem 13, Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto
- ✓ Ítem 61, Número de personajes representados como responsables
- ✓ Ítem 58, Número de personajes que se muestran alegres
- ✓ Ítem 10, Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado

Por otra, los ítems encontrados significativamente más en el caso de los personajes-hombres en la ilustración serían los siguientes:.

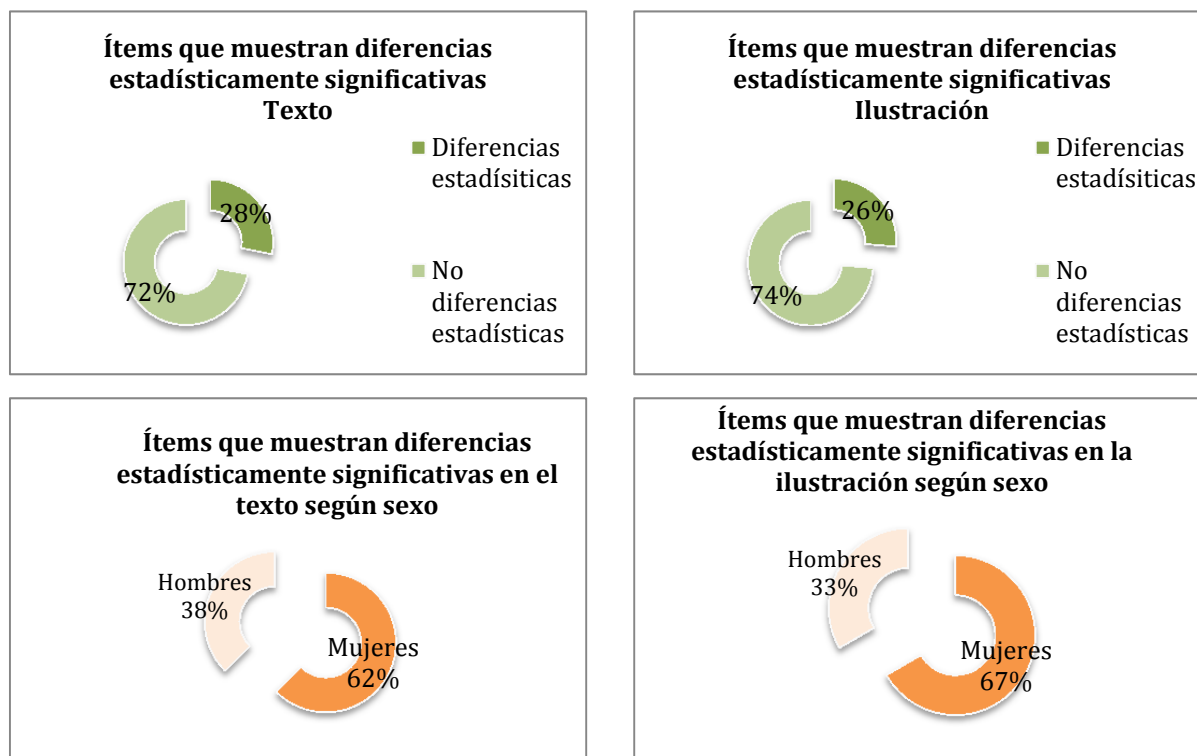
- ✓ Ítem 7, Número de personajes representados por su profesión
- ✓ Ítem 14, Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)
- ✓ Ítem 34, Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia
- ✓ Ítem 40, Número de personajes representados como irresponsables
- ✓ Ítem 8, Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado

En resumen, los ítems que se muestran estadísticamente diferente para las mujeres o los hombres en el cuestionario, respecto al texto suponen un 28%<sup>762</sup> del total, y en la ilustración es un 26%. Se manifiestan más ítems con una diferencia estadísticamente superior en las mujeres que en los hombres. Se acompañan estos datos con las siguientes gráficas explicativas:

---

<sup>762</sup> Son 16 ítems significativos de los 57 que contenía el cuestionario.

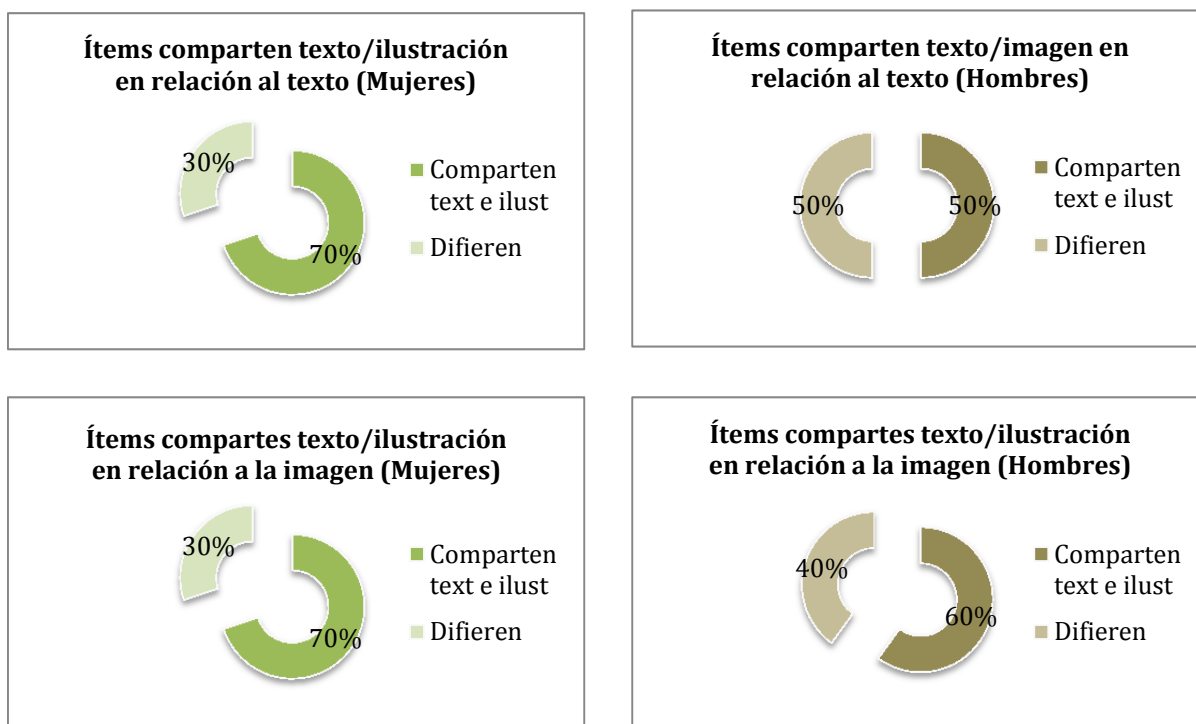
GRÁFICO IV: Disposición de los ítems del CEFM:



Por otra parte, los datos entre el texto y la ilustración no son divergentes, manifestándose de los 10 ítems que se han encontrado significativamente diferente con mayor presencia en las mujeres, 7 son compartidos por el texto y la ilustración (70%), y de los que se manifiestan en mayor medida en los hombres, convergen 3 ítems, suponiendo una media de un 55%. Aportamos las gráficas que ilustran estos datos:



GRÁFICO V: Ítems coincidentes para el texto y la ilustración, que manifiestan diferencias estadísticamente significativas:



#### 4. Comparación de los datos del Cuestionario de Estereotipos de Género Femeninos y Masculinos (CEFM) entre el texto-imagen:

Al realizar la comparación entre los datos que muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, podemos observar, que estos ítems son los mismos para el texto y para la ilustración en un alto porcentaje respecto a los que se muestran superiores para las mujeres (70%). Texto e ilustración poseen 7 ítems en común que son los siguientes:

- ✓ Ítem 9, número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas.
- ✓ Ítem 13, número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto
- ✓ Ítem 16, Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres

- ✓ Ítem 43, Número de personajes que muestran características bondadosas
- ✓ Ítem 58, Número de personajes que se muestran, alegres
- ✓ Ítem 59, Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes
- ✓ Ítem 61, Número de personajes representados como responsables

Por otra, los ítems no coincidentes se distribuyen de la siguiente forma:

**Para el texto**

- ✓ Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo
- ✓ Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.
- ✓ Número de personajes salvadores, heroínas

**Para la imagen**

- ✓ Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado
- ✓ Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar
- ✓ Número de personajes en silencio.

En la Tabla XIX donde se comparan los ítems encontrados significativamente más en las mujeres, tanto en el texto como en la ilustración.

Tabla XIX: Comparación de los ítems que se asocian significativamente más al género femenino en el texto y en la ilustración:

TEXTO				ILUSTRACIÓN / IMAGEN			
Nº	Ítem	tValue	Probt	Nº	Ítem	tValue	Probt
59	Nº personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	-5.56	<.0001	59	Nº personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	-3.72	0.0003
43	Nº de personajes ... bondadosas	-4.61	<.0001	12	Nº veces ...usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	-3.06	0.0028
58	Nº de personajes que se muestran alegres	-3.70	0.0003	16	Nº de personajes que aparecen en calidad de madres	-2.90	0.0044
61	Nº de personajes representados como responsables	-3.49	0.0007	9	Nº de personajes dedicados al cuidado ...	-2.74	0.0071

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

21	Nº de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	-3.17	0.0020	38	Nº de personajes que aparecen en silencio.	-2.73	0.0073
16	Nº de personajes que aparecen en calidad de madres	-3.06	0.0028	43	Nº de personajes ... bondadosas	-2.72	0.0075
9	Nº de personajes dedicados al cuidado ...	-2.83	0.0056	13	Nº de personajes ... en actividades como cocinar, coser, ...	-2.69	0.0083
33	Nº de personajes ...como mediadores, pacificadores.	-2.36	0.0201	61	Nº de personajes ... como responsables	-2.55	0.0122
13	Nº de personajes ...en actividades como cocinar, coser, hacer punto	-2.33	0.0216	58	Nº de personajes que se muestran, alegres	-2.51	0.0135
36	Nº de personajes salvadores, heroínas	-2.02	0.0462	10	Nº de personajes que no tienen un trabajo remunerado	-2.13	0.0353

En la comparación del texto/ilustración en los datos de los personajes-hombres se repite la misma consistencia que se observa para las mujeres, manifestándose 3 ítems que se muestran con una diferencia estadísticamente significativa más alta en los hombres y que comparten los datos analizados del texto y la ilustración. Los ítems que convergen son:

- ✓ El ítem 7, número de personajes representados por su profesión
- ✓ El ítem 34, número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia
- ✓ El ítem 14, número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo

Por otra, en el texto y en la ilustración se transmiten roles y rasgos diferentes para los hombres que no convergen y que exponemos a continuación:

Texto	Ilustración
✓ Número de personajes que muestran fortaleza física	✓ Número de personajes representados como irresponsables
✓ Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	✓ Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado
✓ Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	

Proponemos la Tabla XX que compara los ítems del texto y la ilustración que presentan una diferencia estadísticamente significativa más alta en los hombres:

TEXTO				ILUSTRACIÓN			
ÍTEM		tValue	Probt	ÍTEM		tValue	Probt
56	Nº de personajes que muestran fortaleza física	3.64	0.0004	7	Nº de personajes representados por su profesión	3.00	0.0033
7	Nº de personajes representados por su profesión	3.59	0.0005	14	Nº de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo	2.74	0.0070
11	Nº de personajes que tienen un trabajo remunerado	3.33	0.0012	34	Nº de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	2.28	0.0244
34	Nº de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	3.17	0.0020	40	Nº de personajes representados como irresponsables	2.21	0.0294
39	Nº de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	2.66	0.0091	8	Nº de personajes que muestran una actividad de voluntariado	2.03	0.0449
14	Nº de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo	2.41	0.0177				



## Capítulo 7:

### Discusión

---

Expuestos los resultados obtenidos tras la recopilación de los CEFM codificados por los lecto-observadores/as, podemos afirmar que el cuestionario arroja resultados que coinciden con la bibliografía consultada, por tanto se cumplen los pronósticos de nuestras hipótesis en cuanto a la transmisión de estereotipos de género en los cuentos infantiles, confirmando la persistencia (Martínez y Paterna<sup>763</sup>; Pastor y Bonilla<sup>764</sup>) de los roles y rasgos tradicionales en los personajes que aparecen en los cuentos manteniéndose las diferencias culturales<sup>765</sup>.

Se apunta, además, que no sólo se transmiten estereotipos asociados al sexo, si no que son aquéllos roles más citados por la bibliografía los que muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, cuando realizamos el análisis de los datos y que desarrollaremos a continuación.

Se realiza en este capítulo un análisis pormenorizado de los datos teniendo como referencia las hipótesis que nos planteábamos en nuestra investigación:

#### **Hipótesis 1:**

**Se espera que aparezcan roles y rasgos significativamente asociados a dos dimensiones,** una femenina caracterizada por ser expresiva-comunal, y otra masculina, caracterizada por roles y rasgos instrumentales-agentes. Además, según las fuentes consultadas, aparecerán relacionados los roles/rasgos asociados al cuidado en las mujeres de forma significativa, y los rasgos/roles de agresividad y violencia se relacionarán con los hombres.

---

<sup>763</sup> C. MARTÍNEZ Y C. PATERNA (2001): "Autoatribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar". *Op.cit.*; pp. 59-70.

<sup>764</sup> Rosa PASTOR CARBALLO y Amparo BONILLA CAMPOS (2000): "Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas". *Op.cit.*, pp. 34-39.

<sup>765</sup> LINA GÁLVEZ (2004). "Logros y retos del análisis de género en la historia económica de la empresa". *Op.cit.*; pp. 77-89.

Se han resaltado los trabajos en torno al contenido de los estereotipos de género que coinciden en que existen dos dimensiones (López Sáez<sup>766</sup>; Plaza<sup>767</sup>, Monreal y Martínez<sup>768</sup>), una **femenina** caracterizada por rasgos y roles **expresivo-comunales**, asociados a la expresividad, la ternura y la alta emocionalidad; y otra **masculina** caracterizada por roles y rasgos **instrumentales-agentes**, asociados a la racionalidad, la competencia y la baja emocionalidad. Por lo que respecta a la relación de estas orientaciones con valores e intereses se observa que el factor **expresivo comunal** esta asociado a la necesidad de afiliación, y el **instrumental agente** a la necesidad de realizaciones y logros personales, basadas en las aportaciones de Parsons y Bales<sup>769</sup> y Bakan<sup>770</sup>, que hacen referencia a una serie de dimensiones relacionadas la "orientación instrumental-agency" y la "orientación expresiva-communal". Por tanto se ha tenido en cuenta en este estudio la naturaleza multidimensional de la masculinidad y femineidad.

En efecto, en los cuentos ilustrados analizados, comprobamos que se cumple esta presunción, observándose un mundo dicotomizado<sup>771</sup> cumpliéndose las metas de la socialización citadas por Shaffer y Kipp<sup>772</sup>, según las cuales se impulsa a niños y niñas a adquirir rasgos que le permiten llegar a ser miembros de la sociedad tipificando su género sexual. Respecto al texto, podemos afirmar que en los cuentos los personajes-mujeres poseen rasgos como la amabilidad, la bondad, la alegría, y desempeñan roles de cuidado en calidad de madres, mediadoras o en tareas de cocina, costura o punto. Los ítems con mayor grado de

---

<sup>766</sup> Mercedes LÓPEZ SÁEZ (1995): *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Ministerio de Ciencia y Educación. P.48

<sup>767</sup> Juan F. PLAZA (2005): *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes*. Madrid. Editorial Fundamentos. P.41.

<sup>768</sup> Ma Carmen MONREAL, Belén MARTÍNEZ (2010): "Esquemas de genero y desigualdades sociales". P.77. En Luis V. Amador MUÑOZ, M<sup>o</sup> Carmen MONREAL GIMENO (Coords.): *Intervención social y género*. Madrid. Narcea SA.

<sup>769</sup> Talcott PARSONS, y Robert .F. BALES (1955): *Family, socialization, and interaction process*, New York: Free Press of Glencoe.

<sup>770</sup> David BAKAN (1966): *The duality of human existence*, Chicago: Rand McNally.

<sup>771</sup> Vischak K. GUPTA y Nachiket M. BHAWE (2007): "The influence of proactive personality and stereoype threat on woman's entrepreneurial intentions". *Op.cit.*, pp. 73-85.

<sup>772</sup> David Reed SHAFFER y Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. *Op.cit.*, p. 512.

significación en nuestro estudio reflejan ese papel de madres, de cuidado y ese rasgo de ser sobre todo "buenas"<sup>773</sup>, lo cual subraya la necesidad de afiliación que se percibe en el género femenino<sup>774</sup>.

En resumen, los ítems donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas al comparar entre los personajes-hombres y personajes-mujeres, siendo superior en las mujeres en el texto, son el 59 (*Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes*) y el 43 (*Número de personajes que muestran características bondadosas*). El primero está presente en el 81% de los cuentos, no es tanto su presencia como la cantidad de personajes femeninos que aparecen respecto a los hombres en este ítem, esta regla se cumple también para el ítem 43. Aportamos otros ítems que se muestran significativamente diferente dentro de la línea expresivo-comunal como son:

- ✓ 58, número de personajes que se muestran, alegres.
- ✓ 21, número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo.
- ✓ 16, número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres.
- ✓ 9, número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas.
- ✓ 33, número de personajes representados como mediadores, pacificadores.
- ✓ 61, número de personajes representados como responsables
- ✓ ítem 36, número de personajes que aparecen como salvadoras o heroínas.

La necesidad de afiliación está presente en cada ítem significativo para las mujeres, desde el 59 hasta el ítem 36, donde las mujeres aparecen como salvadoras o heroínas. Este ítem está presente en cuentos fundamentalmente de dos tipos, por una parte, en aquellos cuya protagonista es una mujer-niña y resuelve un problema que es el motor de

---

<sup>773</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Carmelo MORENO MUÑOZ (2003): "La literatura Infantil y Juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas". Op.cit., pp. 455-456.

<sup>774</sup> Anna PEREZ-QUINTANA (2013): *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Ibídem.



la historia, por ejemplo en cuentos como "¡Roja como un tomate!"<sup>775</sup> o en "Elenita"<sup>776</sup> que corresponde con el significado que ha poseído el término tradicionalmente y supone el 25% del total de los cuentos; y por otro, los cuentos cuya salvadora se identifica con la madre como en "Julián tiene miedo"<sup>777</sup>, "¡Cuidado Bruno!"<sup>778</sup> que representa el 50%. El 25% restante lo ocupan mujeres-niñas con el papel de amigas que ayudan en la acción (un rol similar al que desempeña la madre en el cuidado) (ANEXO XX). Es un ítem que ha estado tradicionalmente vinculado con el perfil masculino (Lomas<sup>779</sup>; Díez y otros<sup>780</sup>; Serrano de Haro<sup>781</sup>; Gallego<sup>782</sup>; Filardo y Filardo<sup>783</sup>; Santos<sup>784</sup>; Turín<sup>785</sup>) en los cuentos de hadas. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que este tipo de cuentos tienen una baja proporción en nuestra selección (8%), por lo que parece redefinirse o

---

<sup>775</sup> Antonin Poirée y Amélie Graux (2007): ¡Roja como un tomate! Madrid. San Pablo.

<sup>776</sup> Campbell GEESLIN (2006): Elenita. Madrid. Kokinos.

<sup>777</sup> Eliacer CANSINO (2009): Julián tiene miedo. Madrid. Anaya.

<sup>778</sup> Reina OLLIVIER; ilustraciones An Candaele; traducción María LERMA (2003): ¡Cuidado, Bruno! Zaragoza. Edelvives.

<sup>779</sup> Carlos LOMAS (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*, 342. Ene-Abr, pp. 83-101.

<sup>780</sup> Enrique Javier Díez Gutiérrez (2007): "El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela" *Revista de Educación*, 342. Ene-Abr, pp. 127-146.

<sup>781</sup> Amparo SERRANO DE HARO (2007): "Imágenes de lo femenino en el arte: atisbos y atavismos". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (17), pp. 2-9.

<sup>782</sup> Henar GALLEGO FRANCO (1999): "La imagen de la mujer bárbara: a propósito de Estrabón, Tácito y Germania." *Faventia*, 21/1; pp. 55-63.

<sup>783</sup> Laura FILARDO LLAMAS; Cristina FILARDO LLAMAS (2008): "Joven, bella e indefensa. La transmisión de los estereotipos de género a través de los cuentos infantiles". En Valentina MAYA FRADES (ED.): *Mujeres Rurales, estudios multidisciplinares de género*. Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca.

<sup>784</sup> Miguel Ángel SANTOS GUERRA (Coord.) (2000): "El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar". Vol. 149. Biblioteca del aula. Barcelona. Grao.

<sup>785</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid. Editorial Horas y Horas.

evolucionar<sup>786</sup> en su acepción cuando se aplica a los cuentos seleccionados. Es decir, que parece entenderse por personaje salvador en los cuentos aquel que ayuda a otros a salir de un problema o lo apoya, ya que sólo en 5 de los 20 cuentos donde aparece este rol hablamos de una "acción heroica" como tradicionalmente se entiende. En el resto de los cuentos el término se acerca al rol de cuidado desempeñado por las mujeres y relacionado con la necesidad de afiliación del estereotipo femenino.

En la ilustración, el ítems que presenta más diferencias estadísticas entre hombres y mujeres siendo superior en las mujeres es el 59, *número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes*, siendo el mismo para el texto. Los ítems que muestran estas diferencias significativas para las mujeres dentro de esta herramienta de transmisión se encuentran en la dimensión expresivo-comunal como ya hemos advertido y son:

- ✓ Ítem 59, número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes.
- ✓ Ítem 43, número de personajes que muestran características bondadosas.
- ✓ Ítem 58, número de personajes que se muestran, alegres.
- ✓ Ítem 9, número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas.
- ✓ Ítem 16, número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres.

Por otra, tanto en el texto como en la ilustración las mujeres aparecen con rasgos de madres, cuidadoras<sup>787</sup> y desempeñan roles en actividades como cocinar, coser (ítem 13) o tareas similares<sup>788</sup> con diferencias significativas respecto a los hombres. Se significan por tanto, en esta línea el ítem 12, número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar, siendo el segundo ítem con

---

<sup>786</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Op.cit.*, pp. 1044-1060.

<sup>787</sup> Rol citado por Adela Turín, 1995 (en *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. *Op.cit.*); Ana Guil, 1998 (en "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Op.cit.*); María Jayme y Victoria Sau, 2004 (en *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. *Op.cit.*)

<sup>788</sup> Rol citado por María Jayme y Victoria Sau, 2004 (en *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. *Op.cit.*) o Inmaculada Sánchez, 2014 (en "La inferioridad del sexo femenino frente al masculino en las series de animación televisivas". *Op.cit.*, p.257).

más grado de diferencias significativas para las mujeres. Ambos nos hablan del rol dentro del hogar desempeñado por la mujer en los cuentos. Este rol, sin embargo, no parece ligado a la sumisión ni al sometimiento de normas y órdenes (ítem, 24 y 27). Al tiempo que no aparecen con diferencias significativas los ítems ligados a la pasividad (ítem 18) ni a la dependencia (ítem 31), lo que les otorga un aspecto liberado de la carga social negativa que le dan los lecto-observadores/as cuando codifican los cuentos.

Respecto a los personajes-hombres, éstos se encuentran en la dimensión **masculina**, caracterizada por roles y rasgos **instrumentales-agentes**<sup>789</sup>, asociados a la racionalidad, la competencia y la baja emocionalidad, y que muestran la necesidad de realizaciones y logros personales. En el texto y en la ilustración podemos hacer una relación perfecta entre la estandarización del estereotipo de género masculino con los ítems que son representativos en nuestro estudio.

En concreto, en el texto los rasgos asociados con la racionalidad<sup>790</sup>, competencia<sup>791</sup> y baja emocionalidad<sup>792</sup> que se significan los encontramos en los ítems:

- ✓ Ítem 39, número de personajes que se muestran serios, distantes

---

<sup>789</sup> Rol citado por Anna PEREZ-QUINTANA, 2013 en *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Op.cit.

<sup>790</sup> Rol citado por Ana Guil, 1998("El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". Op.cit.; pp. 95-100.); Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ, 2006 ("Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". Op.cit., pp. 275-281.) y Anna PEREZ-QUINTANA, 2013 (en *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Op.cit.).

<sup>791</sup> Es un rol citado por casi todas las autoras y autores reseñados como Sandra L. BEM, 1981 en "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". Op.cit.; pp. 369-371.; María JAYME, Victoria SAU, 2004 en *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. Op.cit.; Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ, 2006 en "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". Op.cit., pp. 275-281; Julia BLÁNDEZ ÁNGEL, Emilia FERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel Ángel SIERRA ZAMORANO, 2007 en "Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado". Op.cit., pp. 1-21; Carlos Loma, 2007 en "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". Op.cit., pp. 83-101.

<sup>792</sup> El distanciamiento emocional es citado asociado a los hombres en la mayoría de la bibliografía, que se matiza en "negativo" por la presencia de la agresividad como rol desempeñado por el sexo-varón como rasgo de su masculinidad. Así Bem, 1981 cita la dureza de los hombres, Ana Guil, 1998, Carlos Lomas, 2007 y Rosario Castillo-Mayen, 2014 su frialdad, Dolors Masats y Teresa Creus, 2006 la poca definición del aspecto afectivo.

e inalterables.

- ✓ Ítem 34, número de personajes que se muestran en actitud agresiva, de ataque o violencia.
- ✓ Ítem 56, número de personajes que muestran fortaleza física.

El resto de los ítems donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas están relacionados con los roles relacionados con la necesidad de realización y logros personales<sup>793</sup> y muy vinculados a la percepción laboral<sup>794</sup> de los personajes masculinos:

- ✓ Ítem 7, número de personajes representados por su profesión.
- ✓ Ítem 11, número de personajes que tienen un trabajo remunerado.
- ✓ Ítem 14, número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo.
- ✓ Ítem 8, número de personajes que muestran una actividad de voluntariado.

El ítem 40, *número de personajes representados como irresponsables*<sup>795</sup> aparece significativamente más en los hombres. Es un aspecto interesante respecto al concepto de responsabilidad/irresponsabilidad ya que se presenta la irresponsabilidad en los hombres en mayor medida junto con otros ítems como el de agresividad y violencia, mientras que en las mujeres que se muestra en más alto grado el de responsabilidad, aparecen también el de cuidado y madres. Y así aparecen, que las mujeres son responsables<sup>796</sup> y los hombres irresponsables.

En relación a la ***segunda parte de la hipótesis***, es decir, a si aparecen los rasgos de cuidado asociados a las mujeres y los de actitud agresiva a los

---

<sup>793</sup> Son los hombres visualizados como amantes del peligro (Bem, 1981; Dolors Masats y Teresa Creus, 2006; Julia Bládez, 2007), individualistas (Bem, 1981), trascendencia (Ana Guil, 1998), independientes (Gemma Torres y M Carmen Arjona, 1999; Carlos Lomas, 2007; Anna Pérez, 2013), confianza en uno mismo (María Jayme y Victoria Sau, 2004), rasgos relacionados con los logros personales.

<sup>794</sup> Citado por María Jayme y Victoria Sau, 2004; Carlos Lomas, 2007; Anna Pérez Quintana, 2013; Rosario Castillo-Mayen, 2014.

<sup>795</sup> María del Rosario CASTILO MAYEN, Beatriz MONTES BERGES (2007): "Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación". Op.cit.

<sup>796</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1999): "Coeducación". Op.cit.

hombres, podemos señalar que la sentencia es correcta.

Como hemos visto el ítem que muestra mayores diferencias significativas, siendo superior en las mujeres respecto a los hombres, es el 59 tanto en el texto como en la ilustración, donde aparecen representadas como amables, cariñosas y pacientes; además muestran estas diferencias todos aquellos ítems que se relacionan con el aspecto del cuidado<sup>797</sup> (los ítems en que las mujeres aparecen en calidad de madres o al cuidado citados por Rio Jiménez; Sánchez Bello<sup>798</sup>; Gallego Franco<sup>799</sup>, Gimeno<sup>800</sup>; París Albert<sup>801</sup>; Bolaños Mejía<sup>802</sup>; Jurado Carmona<sup>803</sup>; Sau<sup>804</sup>; Santos Guerra<sup>805</sup>; Tomé González, Calvo Salvado<sup>806</sup>), o son importantes para éste, como son la bondad, la alegría, la responsabilidad o la actitud pacificadoras.

El rasgo de actitud agresiva, de ataque o violencia, suele ser resaltado en la bibliografía asociado a los hombres (Guil Boza<sup>807</sup>; París Albert<sup>808</sup>;

---

<sup>797</sup> Ratificado en la bibliografía consultada por Bem, 1981; Adela Turín, 1995; María Jayme y Victoria Sau, 2004; María Rosario Castillo-Mayen, 2007 y 2014.

<sup>798</sup> Ana SÁNCHEZ BELLO (2002): "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela". *Educar*. 29; p.91-102.

<sup>799</sup> GALLEGO FRANCO, Henar (1999) "La imagen de la "mujer bárbara": a propósito de Estrabón, Tácito y Germania." *Faventia*, 21/1; pp.55-63.

<sup>800</sup> Antonio GIMENO (2000): *Transmisión de los modelos femeninos y masculinos en los libros de texto de la enseñanza obligatoria 1999-2000*. Estudios, 64, Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales;1.

<sup>801</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismos*. 9, junio, pp.107-120.

<sup>802</sup> Carmen BOLAÑOS MEJÍAS (2003): "La imagen de la mujer española durante el sexenio: entre el cambio social y el reconocimiento jurídico". *Feminismos*, 2, diciembre; pp.25-40.

<sup>803</sup> Carlos JURADO CARMONA (2001): "Las Diferencias de género en la literatura infantil"; en Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NUÑEZ GIL (Eds.) *La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Serie Ciencias de la Educación, 17. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte. Sevilla, pp.195-199.

<sup>804</sup> Victoria SAU (1993): *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Icaria Editorial. Barcelona.

<sup>805</sup> Miguel Ángel SANTOS GUERRA (coord.)(2000): *El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar*. Vol. 149 Biblioteca del aula. Grao. Barcelona.

<sup>806</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ; Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio". *Op.cit.*, pp. 169-199.

<sup>807</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* 11, pp. 95-100.

Lomas<sup>809</sup>; Fernández Poncela<sup>810</sup>, Subirats y Tomé<sup>811</sup>; Kipen y Caterberg<sup>812</sup>; Jayme y Sau<sup>813</sup>, Davies<sup>814</sup>; Tomé González, Calvo Salvador<sup>815</sup>). Es un rasgo muy representativo del estereotipo masculino, y en el análisis de los cuentos es una diferencia que se significa como superior para los hombres, tanto en el texto como en las imágenes. En el texto aparece en un 37% de los cuentos, suponiendo para las mujeres el 8%.

En total hay 27 cuentos (36% del total) donde los hombres presentan de forma significativa esta actitud (*actitud agresiva, de ataque o violencia*). De estos 27, 3 (11%) son cuentos históricos y 7 (26%) son cuentos tradicionales en los que aparecen piratas, ogros, o lobos. El resto, es decir, en 17 de los 27 (63%) cuentos aparece un personaje con actitud violenta, siendo éste un hombre o varios. Lo cierto es que ni siquiera el planteamiento de que en los cuentos la agresividad en los personajes masculinos pueda ser debida a la presencia de cuentos históricos o tradicionales se sostiene en nuestro caso. En las mujeres, cuando se codifica este ítem, suele ser también por la presencia de personajes agresivos, sólo identificamos un cuento como tradicional y por supuesto, históricos con mujeres protagonistas no hay (ANEXO XXI).

---

<sup>808</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismos*. 9, junio, pp.107-120.

<sup>809</sup> Carlos LOMAS (2007): ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*. Enero-Abril. 342; pp. 83-102.

<sup>810</sup> Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA (2002): *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. Anthropos Editorial. Barcelona.

<sup>811</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>812</sup> Ana KIPEN y Mónica CATERBERG (2006): "Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer". Volumen 35 de Dossiers para entender el mundo. Intermón Oxfam Ediciones. Barcelona.

<sup>813</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Op.cit.

<sup>814</sup> Davies BRONWYN (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Colección Feminismos. Cátedra. Madrid.

<sup>815</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ; Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio"; Op.cit., pp. 169-199.

Siguiendo la clasificación de los cuentos según Pelegrín-Aller<sup>816</sup> (ANEXO XXII); es más complejos el tratamiento de los resultados porque existe un cajón desastre denominado "cuentos de animales o animistas" que no hablan del tema del cuento, sino del tipo de personajes que los protagonizan. El ítem de *actitud agresiva, de ataque o violencia* muestra diferencias estadísticamente significativas para los hombres y las mujeres, en los cuentos históricos en un 15%, y para los maravillosos o de hadas en un 11%. Ambos suponen el 26% del total. El resto de los cuentos podemos agruparlos alrededor de historias nuevas con un escenario realista (15%) o de historias prodigiosas (19%), animista (15%), con animales como protagonistas (22%), o de fórmulas (3%), que en total suman un 74% del total. En los cuentos donde las mujeres aparecen con este rasgo (14%), se relaciona con historias donde la protagonista posee esta característica, y se asocia a cuentos de temática realista o prodigiosa en general. Por tanto se concluye que la actitud agresiva se percibe por parte de los lecto-observadores/as como propia de los personajes siendo los hombres en un alto grado los que la manifiestan.

Para concluir, destacamos que aunque el ítem de agresividad sí se revela significativamente diferente para hombres y para mujeres, otro relacionados como la actitud de dominio no muestra estas diferencias estadísticamente significativas.

## **Hipótesis 2:**

**Percibiremos cómo los hombres se mostrarán, asociados a los espacios públicos, en concreto a aquellos que están relacionados con la esfera laboral; por su parte, las mujeres estarán presentes en espacios privados, más domésticos y del hogar.**

En los cuentos infantiles analizados no sólo los personajes-hombres aparecen situados en un espacio laboral y remunerado, además la mayor parte de los ítems que son significativamente diferente entre los hombres y las mujeres, y que se descubren en mayor medida en los hombres, nos hablan del esfera laboral en la que se instalan.

---

<sup>816</sup> Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR (2009): "Contemos cuentos". Op.cit., pp.1-9.

En general el 60% de estos ítems en el texto, se distribuyen en el bloque de vida laboral vs familiar. Estos datos nos dibujan a un hombre con un *trabajo* (ítem 7) *remunerado* (ítem 11), apareciendo en *actitud de arreglar algo* (ítem 14). En las mujeres los roles que se muestran significativos siendo superiores en ellas que están situados en el bloque de vida laboral vs familiar suponen un 19%.

Los ítems 7 (*personas representadas por su profesión*) y 11 (*número de personajes que tienen un trabajo remunerado*), tienen una alta representatividad en los cuentos analizados para los hombres. En la distribución de los datos vemos la baja presencia de las mujeres en estos ítems, ya que hay 11 cuentos de los 74 donde aparecen mujeres representadas por su profesión, lo que supone un 15%, mientras que este rol es desempeñado por los hombres en 34 de los 74 cuentos, es decir en un 46% (ANEXO XXIII-a) . Este dato nos sitúa a mujeres y hombres en la sociedad, y se espera como apuntaban Watson y Newby<sup>817</sup> que los hombres sean proveedores y las mujeres cuidadoras. El único ítem, dentro del Bloque vida laboral vs familiar, que no representa diferencias entre hombres y mujeres es el que aparecen los personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías (ítem 15), ya que no se detecta ni en el texto ni en las ilustraciones, presentándose sólo en 3 cuentos y en todos los casos en acciones llevadas a cabo por los hombres (Anexo XXIII-b) .

En las ilustraciones para los personajes-hombres el ítem con mayor relevancia es el 7, *número de personajes representados por su profesión*. Se vislumbra más presencia de mujeres con una profesión en las imágenes, aunque no deja de ser discreta en relación a la de los hombres 22% frente a un 47% (ANEXO XXIII-c). En consonancia con lo esperado, la ilustración nos aporta más información en relación a los roles, si tenemos en cuenta que en el texto vamos a encontrar más reseñas respecto a los hechos de la trama narrativa, además de lo que los personajes dicen, sienten o piensan<sup>818</sup>, y por otra, las ilustraciones nos dibujan las acciones o posicionamiento de los personajes.

También se muestra con diferencias significativas, siendo superior en los hombres el ítem 14, *número de personajes que aparecen en actitud de*

---

<sup>817</sup> J. WATSON y R. NEWBY (2005): "Biological sex, stereotypical sex-roles, and SME owner characteristics". *Op.cit.*, pp. 129-143.

<sup>818</sup> A. Jesús MOYA GUIJARRO y María Jesús PINAR SANZ (2007): "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal." *Op.cit.*, pp. 21-38.



*arreglar algo*. En este ítem la presencia masculina es alta, es de un 100% (ANEXO XXIII-d) respecto a los libros donde aparecen el ítem, que suponen un 16% del total de los cuentos. Las mujeres aparecen en un 13%, y en todos los casos junto a los hombres, es decir, no aparece en ningún cuento sola.

Es de interés destacar el ítem 8, *número de personajes que muestran una actividad de voluntariado*<sup>819</sup> ya que se entiende dentro de lo laboral sin remuneración, a pesar de su connotación, más relacionada con la iniciativa de ofrecerse a los demás para hacer algo. Supone la presencia de este ítem en el 45% para los hombres y el 22% en las mujeres (Anexo XXIII-e). Es un rol muy relacionado con la necesidad de realizaciones y logros personales. Es decir, es un rol que conforma el perfil masculino por dos aspectos principales: por ser entendido como un trabajo (como se apuntaba en el grupo de expertas que conformaron el primer y segundo grupo de discusión. Véase página 217), y por otra, por entenderse el voluntariado fruto de decisiones personales. A pesar de situar a los personajes-hombres en un espacio laboral, no se vincula a éste con un papel activo (ítem 17), o apareciendo en actividades laborales propiamente (ítem 45), tomando decisiones (ítem 19), iniciando diálogos (ítem 20) o acciones (ítem 22), liderando (ítem 29) o mostrando una actitud de dominio hacia alguien (ítem 26) en mayor medida que lo hacen los personajes-mujeres. Son pocos los ítems con diferencias significativas estadísticamente que se visibilizan en mayor medida en los hombres (12% del total) codificados en nuestro CEFM.

Respecto a las mujeres, en los cuentos analizados, tanto para el texto como para las ilustraciones, la hipótesis que apuntábamos donde se sitúa a las mujeres en el hogar, se verifica. En el texto el único ítem que hace referencia al espacio donde las mujeres se encuentran es el ítem 13, *número de personajes en actividades como cocinar, coser, hacer punto*. El resto de los ítems que muestran diferencias significativas superiores con relación a ellas, nos referían su dimensión expresivo-emocional. En las

---

<sup>819</sup> Definición voluntariado (RAE): "Alistamiento voluntario para el servicio militar", otras acepciones, conjunto de los soldados voluntarios; conjunto de las personas que se ofrecen voluntarias para realizar algo. Complementamos con la definición de voluntaria/o, (Del lat. voluntarius): **1.** Adj. Dicho de un acto: Que nace de la voluntad, y no por fuerza o necesidad extrañas a aquella. **2.** Adj. Que se hace por espontánea voluntad y no por obligación o deber. **3.** Adj. Que obra por capricho. **4.** M. y f. Persona que, entre varias obligadas por turno o designación a ejecutar algún trabajo o servicio, se presta a hacerlo por propia voluntad, sin esperar a que le toque su vez. **5.** M. soldado voluntario.

ilustraciones, sí encontramos varios ítems que nos perfilan mujeres desempeñando, fundamentalmente, su rol dentro de la casa<sup>820</sup>, *sin trabajo remunerado* (ítem 10), *usando aparatos del hogar*, (ítem 12) y en *actividades como cocinar, coser o hacer punto*, (ítem 13). Sin embargo, no podemos afirmar que esta tarea sea codificada por parte de los lecto-observadores y observadoras como un espacio donde las mujeres aparezcan, en mayor medida que los hombres como sumisas (ítem 27) o esperando y asumiendo órdenes (ítem 18; ítem 24). Tampoco aparecen significativamente más las mujeres como seres dependientes (ítem 31), tristes (ítem 57) o perturbados (ítem 41) lo que les confiere mayor dignidad y valor social en las acciones que realizan al desvincular las connotaciones negativas de las tareas domésticas. Algunas autoras refieren que el discurso de los cuentos se irá modificando por el momento histórico<sup>821</sup> o por los cambios sociales<sup>822</sup> que perfilarán un nuevo imaginario, emergiendo nuevos estereotipos y desapareciendo otros, sin embargo lo único que podemos decir es que, en relación a los cuentos, persiste el acuerdo de considerar unos estereotipos más característicos de uno u otro sexo<sup>823</sup> contribuyendo a la división del trabajo, y aunque parece persisten una forma de categorizar el mundo<sup>824</sup>, emerge una forma diferente de entenderlo.

En resumen, resulta llamativo, aunque dentro de lo esperado, que en los cuentos a pesar de pertenecer a ediciones publicadas entre el 2000-2010, aparezcan con diferencias significativas para las mujeres los ítems:

- ✓ Calidad de madre
- ✓ Cuidado de los demás

---

<sup>820</sup> El ítem 12, *número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar*, es el segundo ítem con más grado de significancia para las mujeres en la ilustración; y que el ítem 10, *número de mujeres que no tienen un trabajo remunerado*, tiene presencia en 32 de los cuentos estudiados y siempre que aparecen junto con los hombre suponen una presencia igual o mayor que en éstos.

<sup>821</sup> Dolores ROMERO LOMBARDO (2011): "Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". Op.cit., pp. 175-202.

<sup>822</sup> María del Rosario CASTILLO MAYEN Y Beatriz MONTES BERGES (2007): Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación. Op.cit., pp. 1-21.

<sup>823</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Op.cit., pp. 1044-1060.

<sup>824</sup> Walter LIPPMANN (1922): *La Opinión pública*, citada en Robin QUIN Y Barrie MCMAHON (1997): *Historias y estereotipos*. Op.cit., p.8.

- ✓ Uso de aparatos relacionados con el hogar
- ✓ Actividades de la cocina
- ✓ No trabajo remunerado

Todos ellos construyen un estereotipo privado y de dedicación a los otros que nos permite una reflexión: el estereotipo de mujer que se ofrece sigue cumpliendo lo esperado. A las mujeres se las educa como seres sin límite entre el yo y los otros cuya subjetividad está construida como madres, alejada de la mujer como sujeto<sup>825</sup>, y instaladas en el espacio interior<sup>826</sup>, ostentando una orientación fundamentalmente doméstica<sup>827</sup> que juega un papel innegable en la construcción del imaginario social, construcción que no suponemos ingenua<sup>828</sup> en la formación en los niños/as de los discursos sociales.

### **Hipótesis 3:**

**Se considera que la ilustración en los cuentos dirigidos a prelectores posee una importante carga de información cultural, por lo que se espera encontrar que los resultados obtenidos confirmen que la transmisión de roles en las ilustraciones sigue la misma línea del texto y por tanto intensifica la información estereotipada transmitida en los cuentos.**

Los ítems que revelan diferencias significativas, en general, respecto a las mujeres y a los hombres, muestran una consistencia en la transmisión de la información en las dos herramientas analizadas (texto e ilustración), existiendo por tanto relación entre ellas<sup>829</sup> que permite una fusión de complementariedad<sup>830</sup>. Esta interrelación texto/imagen estimula y enriquece

---

<sup>825</sup> Luce IRIGARAY (1992): *Yo, tú, nosotras*. Madrid. Cátedra. Op.cit, p. 48.

<sup>826</sup> Inmaculada SANCHEZ-LABELLA MARTÍN (2014): "La inferioridad del sexo femenino frente al masculino en las series de animación televisivas". Op.cit., p.257.

<sup>827</sup> Michelle ZIMBALIST ROSALDO (1979): "Mujer, Cultura y Sociedad: una visión teórica". Op.cit., pp. 153-171.

<sup>828</sup> Ana GIANOTTI (2007): "La performatividad como generadora de representaciones en la obra de Graciela Beatriz Cabal". Op.cit., p. 123

<sup>829</sup> María NIKOLAJEVA y Carol SCOTT (2001): *How Picturebooks Work*. New York. Garland Publishing.

<sup>830</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): "La ilustración en el cuento infantil: una

la comprensión del mensaje<sup>831</sup> evidenciando el grado de contundencia<sup>832</sup> con la que conformamos dos géneros diferentes y delimitados con claridad dentro de lo que consideramos masculino y femenino. Cumplen los cuentos con la función de familiarizar a los niños y a las niñas con la representación de la realidad, sirviendo como andamiaje de los códigos convencionales en estas tempranas edades<sup>833</sup>.

Respecto a los personajes-mujeres, hay 7 ítems que comparten el texto y la ilustración que muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, recordamos que había 10 ítems con significancia para el texto y otros 10 para la ilustración. Pero no sólo el 70 % de los ítems son coincidentes en el texto-ilustración que los lecto-observadores/as han analizado, sino que éstos se sitúan dentro del paraguas social que representan a la mujer como cuidadora, emocional y cariñosa siendo para ambos el ítem 59, *número de personajes representados como amables, cariñosos, pacientes*, el de mayor relevancia, teniendo por tanto dos canales de comunicación y una única experiencia<sup>834</sup> que multiplica las posibilidades de aprendizaje<sup>835</sup>.

También existen ítems no coincidentes para ambos, aunque transmiten las mismas ideas intensificando determinados roles o rasgos. En el texto las mujeres intervienen en un diálogo (ítem 21), actúan como mediadoras (ítem 33) y como heroínas (ítem 36); mientras que por su parte en la imagen, los personajes-mujeres aparecen sin trabajo remunerado (ítem 10), usando utensilios del hogar (ítem 12) y en silencio (ítem 38).

En el texto, como observamos, los ítems no coincidentes siguen

---

aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales". *Op.cit.*, pp. 12-35.

<sup>831</sup> Jaime GARCÍA PADRINO (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcaida. *Op.cit.*, p. 12.

<sup>832</sup> la interrelación del texto y la imagen, ya que como apunta el catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura Jaime García, "despierta el interés en el receptor, estimula y enriquece la comprensión del mensaje de la obra."

<sup>833</sup> Equipo Peonza (2001): El rumor de la lectura. *Op.cit.*, pp. 89-91

<sup>834</sup> Juan MARTÍNEZ MORO (2004): *La ilustración como categoría: una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. *Op.cit.*, p. 95.

<sup>835</sup> María Isabel DUQUE CARDENAS (2013): "La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales". *Op.cit.*, pp. 12-35.

reforzando el rol de afiliación y emocional de los rasgos femeninos, mientras que en las imágenes se visualiza a las mujeres desempeñando un rol dentro del hogar. Por último resaltar que en la ilustración entre los roles de significancia, aparece el rol de estar en silencio, que como ya apuntaba Adela Turín<sup>836</sup> “¿Cuántas veces este rol es desempeñado tras una ventana o una puerta?”. La imagen aporta mucho simbolismo al texto que lo acompaña ya que no es sólo un dibujo, sino que es en sí mismo lectura, comunicación<sup>837</sup>. Afirmamos por tanto, que es frecuente encontrar escenas donde se transmiten los roles<sup>838</sup> que debe desempeñar cada cual en función de su sexo<sup>839</sup>, contribuyendo a perpetuar eficazmente la cultura patriarcal.

Para los personajes-hombres los ítems significativos asociados son así mismo muy parejos en el texto y en la ilustración, compartiendo 3 ítems de los 6 significativos que tiene el texto y de los 5 para la ilustración. En general, el estereotipo masculino se conforma por un hombre trabajador<sup>840</sup>, con una actitud violenta<sup>841</sup>, y con un rol de arreglar algo<sup>842</sup>.

Aunque como ya se ha analizado los ítems transmitidos por texto e ilustración concuerdan creando una imagen de lo que significa ser hombre, citamos ítems que son diferentes y nos aportan más información respecto al estereotipo masculino: en el texto se redunda más sobre la situación de los

---

<sup>836</sup> Adela TURÍN (1994): Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp.12-13.

<sup>837</sup> Teresa DURÁN ARMENGOL (2007): “La ilustración en los cuentos populares”. En Gemma Lluch (Coord.): *Invención de una tradición literaria*. Op.cit., pp. 144.

<sup>838</sup> Xabier ETXANIZ (2011): “La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual”. Op.cit., p. 75.

<sup>839</sup> Araceli SEBASTIÁN RAMOS (coord.) (2006): *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. Op.cit., pp. 54-56.

<sup>840</sup> En los relatos el hombre suele estar ausente porque está trabajando, como buen proveedor. En Alicia Alejandra PASTOR (2010): Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. Revista Borradores. Vol. X/XI, 1851-4383; pp. 6.

<sup>841</sup> La mayoría de los estudios revisados resaltan la violencia-agresividad en los hombres como rasgo característico. Podemos consultar a Sandra Bem, 1981; Ana Guil, 1998; Anna M<sup>a</sup> Fernández, 2002; Dolors Masats y Teresa Creus, 2006; Julia Blández, 2007; y otras autoras y autores.

<sup>842</sup> El rol de arreglar algo está muy ligado a los roles de actividad (Adela Turín, 1995; Julia Blández, 2007)), de sabiduría (Ana Guil, 1998), de creatividad (Gemma Torres y M<sup>a</sup> Carmen Arjona, 1999), de confianza en sí mismo y de creación de metas abarcables (María Jayme y Victoria Sau, 2004) y de eficacia o competencia (Dolors Masats y Teresa Creus, 2006; Carlos Lomas, 2007; Ana Pérez Quintana, 2013).

hombres en el espacio público-laboral, su distanciamiento emocional (ítem 39, serios, distantes, inalterables), y fortaleza física (ítem 56); y en la ilustración se destacan aspectos relacionados con la irresponsabilidad (ítem 40) y la actividad laboral (ítem 8, el trabajo en actividad de voluntariado).

Aportamos la Tabla XXI con la información de los rasgos y roles del texto y la ilustración desagregados por sexo en la que se ratifica que los estereotipos transmitidos por texto/imagen son coincidentes en un alto grado. Además podemos observar los rasgos y roles compartidos por el texto y la ilustración, ya que nos definirán lo femenino y masculino a través de las dos herramientas. Los rasgos que van a perfilar el estereotipo de mujer será el de bondad, amabilidad y responsabilidad, y el del hombre la agresividad. Por otra, los roles serán para las mujeres el cuidado, el rol de madre y las actividades en el hogar relacionada con la cocina o el punto, mientras que en los hombres será su profesión y su actividad de arreglar algo.

Como apunta Turín<sup>843</sup> y Moreno<sup>844</sup>, a la hora de construir a los personajes femeninos y masculinos que aparecen en las historias infantiles todo está muy marcado y delimitado por unos estereotipos que se presentan de forma natural<sup>845</sup> que no critican ni ofrecen alternativas<sup>846</sup> a la forma androcéntrica de entender el mundo, lejos de una identidad femenina y masculina propia para cada sexo<sup>847</sup>.

---

<sup>843</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid. Editorial Horas y Horas, p.7.

<sup>844</sup> Montserrat MORENO MARIMON (2000): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona. Icaria.

<sup>845</sup> Adela TURÍN (2009): *Cuentos Infantiles y Roles de género. El poder de las ilustraciones*. Op.cit., pp. 34.

<sup>846</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Carmelo MORENO MUÑOZ (2003): "La literatura Infantil y Juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas". Op.cit., p. 455.

<sup>847</sup> Rebeca MORENO BALAGUER (2012): "Ni vírgenes, ni madres, ni indiscernibles. Una reconstrucción crítica del pensamiento de la diferencia de Luce IRIGARAY". *Investigaciones Feministas*, vol. 2 , pp. 330-331.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Tabla XXI: Ítems que se muestran estadísticamente significativos en el CEFM distribuidos en rasgos y roles de forma desagregada por sexo.

Rasgos				Roles			
Mujer		Hombre		Mujer		Hombre	
Texto	Imagen	Texto	Imagen	Texto	Imagen	Texto	Imagen
Intervienen Diálogo (21)	-	Agresivo (34)		Cuidado (09)		Profesión (07)	
Mediadora (33)	-	Serio (39)	-	-	No trabajo remunerado (10)	-	Voluntariado (08)
Salvadora (36)	-	Fuerte (56)	-	-	Aparatos hogar (12)	Trabajo remunerado (11)	-
-	Silencio (38)	-	Irresponsable (60)	Actividad Cocina, punto. (13)		Arreglar algo (14)	
Bondad (43)				Madre/padre (16)			
Alegres (58)							
Amable, cariñosas, pacientes (59)							
Responsable (61)							

Tabla de elaboración propia. Se muestran los ítems del CEFM (identificador y denominación):

- 07, número de personajes representados por su profesión
- 08, número de personajes que muestran una actividad de voluntariado
- 09, número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas.
- 10, número de personajes que no tienen un trabajo remunerado
- 11, número de personajes que tienen un trabajo remunerado
- 12, número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar
- 13, número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto
- 14, número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo, electricidad, bricolaje, pintura...
- 16, número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres
- 21, número de veces en que el personaje interviene en un diálogo.
- 33, número de personajes representados como mediadores, pacificadores
- 34, número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia.
- 36, número de personajes salvadores, heroínas
- 38, número de personajes que aparecen en silencio
- 39, número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables
- 43, número de personajes que muestra características bondadosas
- 56, número de personajes que muestran fortaleza física
- 58, número de personajes que se muestran alegres
- 59, número de personajes representados como amables, cariñosos, pacientes
- 60, número de personajes representados como irresponsables
- 61, número de personajes representados como responsables.

Tras el análisis de los resultados obtenidos del cuestionario realizado por los lecto-observadores/as de los cuentos, hemos consolidado las hipótesis que motivaron la realización de esta investigación. Se ha afianzado la afirmación de que los roles estereotipados para mujeres y hombres están presentes siguiendo patrones sociales establecidos y perpetuados por esta herramienta social tan motivadora para los niños y niñas como es el cuento, y tan presente en los espacios educativos y familiares.

Para concluir, reflexionamos sobre lecturas recientes<sup>848</sup> que plantean la evolución de los estereotipos sexistas, cambiando la visión de lo femenino y masculino. Para ello se decidió estudiar cuentos de ediciones actuales, es decir, no se ha partido de libros clásicos a priori, donde los mandatos de género suelen estar más encorsetados, ni libros de ediciones antiguas en los cuales las mujeres pueden no tener una presencia muy acentuada. Por consiguiente, los cuentos sometidos a estudio estaban dentro de un parámetro temporal, ediciones publicadas entre el 2000-2010, para poder observar la presencia de un posible cambio o evolución de los estereotipos y la línea que seguirían.

Se puede observar, según citan Monreal y Martínez<sup>849</sup>, que dentro de la estereotipia masculina aparecen rasgos como ser activo, roles como el control económico, características físicas como ser corpulento, y destrezas cognitivas como el pensamiento abstracto; y por oposición, el estereotipo femenino está vinculado con rasgos de dedicación a los otros, con roles desempeñados en la cocina, características físicas como ser graciosa, y destrezas cognitivas como la intuición. En su mayoría confirmamos que estos rasgos y roles se dan en nuestros cuentos, aportando información sobre la continuidad y persistencia de estos estereotipos independientemente de la fecha de las ediciones.

Corroboramos por tanto que existe una distribución de los roles en dos géneros, el femenino y el masculino, con características asociadas y vinculadas que conforman un imaginario en el que ser y comportarnos. Este imaginario actúa de guía<sup>850</sup>, por lo que el cuento supone un material rico en significaciones imaginarias<sup>851</sup> que permite a la sociedad crear mecanismos para enseñar a los individuos a desenvolverse socialmente<sup>852</sup>.

Sin embargo sí detectamos un cambio en la connotación positiva o negativa que llevan asociado los roles /rasgos, ya que a la situación de la

---

<sup>848</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Óp. cit., p. 2

<sup>849</sup> Ma Carmen MONREAL, Belén MARTÍNEZ (2010): "Esquemas de genero y desigualdades sociales". Ibídem, pp. 77-78

<sup>850</sup> Enrique E. MARI (1988): "El poder y el imaginario social". Op.cit., pp. 72-73.

<sup>851</sup> Napoleón MURCIA PEÑA (2012): "La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica". Op.cit., pp.122-329.

<sup>852</sup> Cornelius CASTORIADIS (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Op.cit., p. 327.



mujer en el espacio privado no se le suman los ítems de tristeza, sumisión o pasividad, pudiendo ser fruto de una percepción nueva o síntoma de una codificación basada en la deseabilidad social. De cualquiera de las formas, se percibe por parte del lecto-observador la existencia de una evolución en la interpretación del texto y la ilustración que refleja al codificar los datos. Por su parte, los hombres no se perciben como líderes y todos aquellos ítems relacionados como el de toma de decisiones, inicio de diálogos o acciones no aparecen relevantes. Al tiempo, tampoco aparecen como activos, como auguraba Castillo-Mayen y Montes-Berges<sup>853</sup>, por lo que los ítems de actividad (ítem 17, papel activo; ítem 44, actividades de ocio; ítem 45, actividades laborales; ítem 49, actividades creativas; ítem 54, actividades físicas) no se muestran estadísticamente diferentes entre hombres y mujeres.

Se manifiestan los cuentos como un instrumento de transmisión de conceptos sociales, imprescindibles para enseñar actitudes y valores<sup>854</sup> siendo consciente de que los personajes pueden convertirse en modelos de estilos de vida debido al vínculo afectivo<sup>855</sup> que establece el niño-lectora con las historias que están fundamentalmente influenciadas por el patrón tradicional-patriarcal<sup>856</sup> de los roles de género<sup>857</sup>.

Las mujeres parecen aprender a ser la mitad no-social, no-política y los hombres a ocupar el lugar donde se realizan los intercambios culturales<sup>858</sup> permaneciendo ausentes en las relaciones familiares. Aunque en estos momentos, parece que el trabajo realizado en la línea de una formación integral de la persona, nos ha liberado de las connotaciones negativas de los roles y rasgos que seguimos manifestando persistentemente.

---

<sup>853</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Óp. cit., p. 2

<sup>854</sup> Sandra SÁNCHEZ, Santiago YUBERO y Elisa LARRAÑAGA (2010): "El valor de un cuento: Lecturas y estilos de vida". Op.cit., 125-132.

<sup>855</sup> Sandra SÁNCHEZ, Santiago YUBERO y Elisa LARRAÑAGA (2012): "Animación sociocultural, educación de valores y lectura". Op.cit., pp. 261-270.

<sup>856</sup> Esperanza Bosch, Victoria A. Ferrer y Aina Alzamora (2006): El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres. Barcelona. Anthropos, p. 49

<sup>857</sup> Ana Rebeca URMENETA (2010): "LOS MALOS DE LOS CUENTOS. La transgresión social vista por los niños y las niñas. Op.cit., pp. 1-42.

<sup>858</sup> Helene CIXOUS, citada por María José BRUÑA BRAGADO (2005): *Delmira Agustini: Dandismo, Género y Reescritura del Imaginario Modernista*. Op.cit., p. 48.



## IV. CONCLUSIONES

### La segunda vida de los cuentos

En los últimos años el uso del cuento como herramienta es más pródiga que nunca al comprobar su gran capacidad didáctica. Se ha analizado este material en contextos educativos por ser transmisor de valores<sup>859</sup>, favorecer la creación de un sistema de categorías, la transmisión del lenguaje sexista<sup>860</sup> o la configuración de identidades de género<sup>861</sup>.

La importancia de la literatura en la construcción de la identidad de género es un hecho que la experiencia y las investigaciones demuestran<sup>862</sup> y además juega un papel crucial en la formación de nuestro imaginario, al ser una herramienta discursiva que transmite normas con mucha influencia en nuestro consciente y también en el inconsciente.

Debido al poder que la literatura infantil ejerce<sup>863</sup> y al interés personal y

---

<sup>859</sup> Purificación SALMERÓN VILCHEZ (2004): "Tesis Doctoral transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles". Op.cit.

<sup>860</sup> Sylvia Vanessa LEAL RODRÍGUEZ (2001): "El lenguaje sexista". La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. Op.cit., pp. 41-42.

<sup>861</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ, Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio". Op.cit., pp. 160-186.

<sup>862</sup> Clarisa PINKOLA ESTÉS (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona. Ediciones B.

<sup>863</sup> Dolores ROMERO LOMBARDO (2011): "Identidad en personajes de ficción infantil juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". Op.cit., pp. 175-202.

profesional en las temáticas especialmente afectadas por la perspectiva de género, se diseñó esta investigación centrada en el análisis de *la transmisión de los estereotipos de género a través del cuento infantil en el ámbito geográfico de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Con el objeto de analizar la presencia o ausencia de estereotipos según sexo en el texto y en las ilustraciones de los cuentos infantiles dirigidos a niños y niñas de entre 3 y 6 años, se han examinado un total de 74 cuentos publicados entre el 2000 y 2010, procedentes de la Red de Bibliotecas Públicas Andaluzas a la que pertenecen 705 bibliotecas de toda Andalucía participantes del catálogo colectivo de la red. Tras localizar en el catálogo el material que respondía a "cuento infantil" o "cuentos infantiles", se eliminaron los títulos repetidos y se seleccionaron aquellos que poseían más de 50 ejemplares en el catálogo, obteniendo 134 cuentos que tras someter a criterios de edad o de formato definieron el material de estudio. Para el análisis de los cuentos se elaboró un cuestionario denominado Cuestionario de Estereotipos Femeninos y Masculinos (CEFM), basado en las *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*<sup>864</sup> elaboradas por Marina Subirats y Amparo Tomé, que codificaron 54 lecto-observadores/as<sup>865</sup>, 27 mujeres y 27 hombres comprendidos en 6 grupos de edad, tras la lectura de los cuentos asignados. Elegimos una metodología cuantitativa, en la que se analizaron las respuestas del CEFM utilizando un test de datos pareados (t de *Student*) determinando de esta forma si había o no diferencias entre los datos relativos correspondientes a los personajes mujer y a los personajes hombre.

Nuestra finalidad con el estudio era comprobar si se mantenía la presencia y persistencia de la transmisión de roles a través de los cuentos infantiles, proyectando una sociedad dividida en dos categorías que posiciona a cada persona en el mundo en función de su sexo, dificultando la ruptura de los estereotipos de género. Además, de estudiar los roles transmitidos, deseábamos saber cuáles eran los más resistentes.

Los resultados obtenidos siguen la línea de la bibliografía revisada donde ya se exponía que los estereotipos asociados a uno u otro sexo crean dos géneros no sólo diferentes y divergentes sino desiguales en muchos

---

<sup>864</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Íbidem, pp. 20-32.

<sup>865</sup> Las personas seleccionadas para la codificación del CEFM debían leer el cuento y posteriormente codificar los ítems del cuestionario que recogía la información de forma cuantitativa.

aspectos; donde las mujeres desempeñan roles y rasgos expresivos y emocionales, apareciendo en calidad de madres o amantes de los niños/as (Bem, 1981<sup>866</sup>; Turín, 1995<sup>867</sup>; Guil, 1998<sup>868</sup>; Jayme y Sau, 2004<sup>869</sup>; Castillo-Mayen y Montes, 2014<sup>870</sup>), sin lugar en el espacio laboral, social o público y limitadas al trabajo en casa o a tiempo parcial (Jayme y Sau, 2004<sup>871</sup>; Sánchez-Labela<sup>872</sup>). Por otra, como aportaba Rosario Castillo-Mayen y Beatriz Montes<sup>873</sup>, a medida que la literatura aborda temas más variados, las mujeres-personajes de los cuentos parecen perder características vinculadas a las tradiciones y leyendas populares, como los roles relacionados con las emociones perturbadas como los celos o la envidia, además de no percibirse como pasivas. Por lo demás, las mujeres siguen vinculadas al factor emocional y expresivo, y se siguen manifestando dependientes y relacionadas con la reproducción ya que no ejercen un trabajo remunerado y se ubican en el interior del hogar en calidad de madres, como se observa en los datos analizados.

Por otra parte, los hombres aparecían en la bibliografía tipificados como atléticos<sup>874</sup>, agresivos (Bem, 1981<sup>875</sup>; Guil, 1998<sup>876</sup>; Fernández, 2002<sup>877</sup>;

---

<sup>866</sup> Sandra L. BEM (1981): "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". *Op.cit.*; pp. 369-371.

<sup>867</sup> Adela TURÍN (1995): *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. *Op.cit.*

<sup>868</sup> Ana Guil (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Op.cit.*, pp. 95-100.

<sup>869</sup> María JAYME, Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. *Op.cit.*

<sup>870</sup> María del Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Op.cit.*, pp. 1044-1060.

<sup>871</sup> María JAYME, Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. *Op.cit.*

<sup>872</sup> Inmaculada SANCHEZ-LABELLA MARTÍN (2014): "La inferioridad del sexo femenino frente al masculino en las series de animación televisivas". *Op.cit.*, pp. 257.

<sup>873</sup> María del Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Op.cit.*, pp. 1044-1060.

<sup>874</sup> Sandra L. BEM (1981): "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". *Op.cit.*, pp. 369-371.

<sup>875</sup> *Ibídem*.

<sup>876</sup> Ana Guil (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Op.cit.*, pp. 95-100.

Masats y Creus, 2006<sup>878</sup>; Blández, 2007<sup>879</sup>; Lomas, 2007<sup>880</sup>; Pérez, 2013<sup>881</sup>), líderes (Bem, 1981<sup>882</sup>, Lomas, 2007<sup>883</sup>), duros y egoístas (Guil, 1998<sup>884</sup>; Lomas, 2007<sup>885</sup>; Castillo-Mayen y Montes, 2007<sup>886</sup>; 2014<sup>887</sup>).

Los roles asociados a los hombres, están ligados a la baja emocionalidad, como la violencia, la frialdad o la dominancia, siendo la agresividad el rol más repetido por las investigadoras e investigadores (Guil<sup>888</sup>; París<sup>889</sup>; Lomas<sup>890</sup>; Fernández<sup>891</sup>, Subirats y Tomé<sup>892</sup>; Kipen y

---

<sup>877</sup> Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA (2002): "Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos". *Op.cit.*, pp. 1-157.

<sup>878</sup> Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". *Op.cit.*, pp. 275-281.

<sup>879</sup> Julia BLÁNDEZ ÁNGEL, Emilia FERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel Ángel SIERRA ZAMORANO (2007): "Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado". *Op.cit.*, pp. 1-21.

<sup>880</sup> Carlos LOMA (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Op.cit.*, pp. 83-101.

<sup>881</sup> Anna PEREZ-QUINTANA (2013): *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. *Op.cit.*

<sup>882</sup> Sandra L. BEM (1981): "Gender schema theory: a cognitive account of sex typing". *Op.cit.*, pp. 369-371.

<sup>883</sup> Carlos LOMA (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Op.cit.*, pp. 83-101.

<sup>884</sup> Ana GUIL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Op.cit.*, pp. 95-100.

<sup>885</sup> Carlos LOMA (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Op.cit.*, pp. 83-101.

<sup>886</sup> María del Rosario CASTILO MAYEN, Beatriz MONTES BERGES (2007): "Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación". *Op.cit.*, pp. 1-21.

<sup>887</sup> María del Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Op.cit.*, pp. 1044-1060.

<sup>888</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Op.cit.*, pp. 95-100.

<sup>889</sup> Sonia PARÍS ALBERT (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Op.cit.*, pp. 107-120.

<sup>890</sup> Carlos LOMAS (2007): ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Op.cit.*, pp. 83-102.

<sup>891</sup> Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA (2002): *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. *Op.cit.*

<sup>892</sup> Marina SUBIRATS MARTORI; Amparo TOMÉ GONZALEZ (1992): *Pautas de*

Caterberg<sup>893</sup>; Jayme y Sau<sup>894</sup>, Davies<sup>895</sup>; Tomé y Calvo<sup>896</sup>). El hombre es situado en el espacio laboral, con un trabajo a tiempo completo (Jayme y Sau, 2004<sup>897</sup>; Castillo-Mayen y Montes, 2014<sup>898</sup>) que le proporciona capacidad económica e independencia. Para Castillo-Mayen y Montes Berges, que han estudiado la evolución de los estereotipos, en los hombres los roles y rasgos relacionados con la autoeficacia, el carácter triunfador y la actividad no estarían vigentes en la actualidad<sup>899</sup> aunque pervivirían aspectos relacionados con la fuerza física y la insensibilidad. Desde nuestro análisis, se confirma que los personajes-hombres no aparecen como triunfadores ni líderes, pero aún siguen fuertemente percibidos como agresivos y con baja emocionalidad. Se ha detectado en los datos recogidos en el cuestionario, cómo hay pocos cambios sobre el espacio en que se sitúa a cada sexo y las tareas asignadas a éstos, persistiendo por tanto en los cuentos, la división de los espacios y del trabajo.

Este mundo dividido y construido en dos direcciones nos permite, como individuos, clasificarlo y ordenarlo de forma rápida en dos grupos<sup>900</sup>, el de los hombres y el de las mujeres. Los estereotipos para cada sexo no sólo describen, sino que también marcan cómo debemos ser<sup>901</sup> y qué se espera

---

*observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Op.cit.*

<sup>893</sup> Ana KIPEN y Mónica CATERBERG (2006): "Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer". Op.cit.

<sup>894</sup> María JAYME y Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Op.cit.

<sup>895</sup> Davies BRONWYN (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Colección Feminismos. Cátedra. Madrid.

<sup>896</sup> Amparo TOMÉ GONZÁLEZ; Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio". Op.cit., pp. 169-199.

<sup>897</sup> María JAYME, Victoria SAU (2004): *Psicología Diferencial del Sexo y el Género*. Op.cit.

<sup>898</sup> María del Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Op.cit., pp. 1044-1060.

<sup>899</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN y Beatriz MONTES BERGES (2007): "Escala de estereotipos de género actuales". *Ibíd.*

<sup>900</sup> Vischak K. GUPTA y Nachiket M. BHAWE (2007): "The influence of proactive personality and stereotype threat on woman's entrepreneurial intentions". *Op.cit.*; pp. 73-85.

<sup>901</sup> Madeline E. HEILMAN, Aaron S. WALLEN, Daniella FUCHS y Melinda M. TAMKINS (2004): "Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks". Op.cit, pp. 416-427.

socialmente de nosotros y nosotras, siendo premiados o censurados en función de nuestro comportamiento; lo cual es para Shaffer y Kipp<sup>902</sup> la primera meta de la socialización, la servidumbre de una máscara<sup>903</sup> que nos hace bailar a ritmos desiguales. Esta máscara procede del imaginario social, por lo cual está hecha de los esquemas que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que nuestro sistema social tiene por realidad<sup>904</sup>.

El imaginario social<sup>905</sup> opera con los símbolos sociales y selecciona los más eficaces actuando de estrellas guía<sup>906</sup> de los individuos. La lectura configura nuestra formación como personas vinculadas al proceso de aprendizaje de la cultura, haciéndonos formar parte del engranaje social<sup>907</sup>; es debido a ello, por lo que los estereotipos suponen una forma de pensar y de categorizar el mundo<sup>908</sup> que los hace persistir casi irremediablemente (Shaffer y Kipp<sup>909</sup>; Monreal<sup>910</sup>).

El estudio realizado para la Tesis nos permite afirmar que la persistencia de los estereotipos es un hecho. Estos modelos forman parte de nuestra herencia cultural que introyectamos por nacer en el seno de un determinado grupo social. Algunas autoras han teorizado sobre la necesaria evolución de los estereotipos influida por los cambios históricos<sup>911</sup>, otras apuntan datos

---

<sup>902</sup> David Reed SHAFFER y Catherine KIPP (2007): *Psicología del Desarrollo*. Op.cit., p. 519.

<sup>903</sup> Gerda LERNER (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona. Crítica, p. 339.

<sup>904</sup> Manuel Jair VEGA CASANOVA; Vanessa CASTRO MORALES (2006): "Cuentos ciudadanos: Desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo local". Op.cit., pp. 332-333.

<sup>905</sup> Roger CHARTIER (1996): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona. Gedisa.

<sup>906</sup> Enrique E. MARI (1988): "El poder y el imaginario social". Op.cit., pp. 72-73.

<sup>907</sup> Sandra SÁNCHEZ y Santiago YUBERO (2004): "La transmisión y recepción de los valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria". Op.cit., pp. 89-90.

<sup>908</sup> Walter LIPPMANN (2003): *La Opinión pública*. Madrid. LANGRE.

<sup>909</sup> Mark SNYDER (1981): "On the self - perpetuating nature of social stereotypes". En D. L. HAMILTON (Eds.): *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. Nueva York. Lawrence Erlbaum.

<sup>910</sup> Ma Carmen MONREAL GIMENO (2002): "La Educación como medio de prevención de las agresiones sexuales". *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 10; p. 177.

<sup>911</sup> DOLORES ROMERO LOMBARDO (2011): "Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". Op.cit., pp. 175-202.



relativos a la línea que siguen en mujeres y hombres, tendiendo a emerger unos y a desaparecer otros<sup>912</sup> y pronostican que teniendo en cuenta, entre otras, la mayor presencia de las mujeres en la actualidad en ámbitos laborales, se espera un cambio profundo<sup>913</sup>.

Sin embargo, al analizar los personajes en los cuentos, concretamente en este punto, las mujeres se mantienen típicamente en espacios interiores dedicadas a tareas tradicionalmente asignadas a ellas, y los hombres en los espacios públicos y laborales. En resumen, aunque la persona es un ser activo que va dotando de significado a sus experiencias, parece complejo desnaturalizar los procesos históricos y descubrir que somos portadores de palabras propias<sup>914</sup>, construyendo nuevos significados o palabras nuevas.

Aunque no podemos defender que hayamos detectado un cambio de roles y rasgos en los personajes hombres/mujeres, sí es posible hablar de que parece existir una evolución en el valor que se les otorga al menos a algunos de ellos <sup>915</sup>. Los y las lecto-observadores/as que han leído los cuentos no perciben a las mujeres con un rol de dependencia o sumisión, aún teniendo en cuenta que éstas no tienen trabajo remunerado ni profesión en su generalidad. Las perciben felices y activas realizando tareas, mediando o como heroínas, lo que plantea un cambio en el imaginario de los cuentos con respecto a las mujeres, pues se las presenta tomando parte de la acción.

Ellas conservan características emocionales, pero sin asignarles emociones no controladas (celos, envidia, nerviosismo, tristezas o llores), que poseen una connotación más negativa. Los personajes-hombres, no son percibidos como dominantes, líderes, individualistas o competitivos, a pesar de que se les señala como agresivos, serios, distantes y fuertes. Además, se les atribuye la acción del voluntariado, que posee un significado más social. Por lo general, aunque no hemos estudiado el valor que los lecto-observadores/as atribuyen a los roles, sí acusamos un cambio en éste,

---

<sup>912</sup> María del Rosario CASTILLO MAYEN Y Beatriz MONTES BERGES (2007): Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación. Op.cit., pp. 1-21.

<sup>913</sup> Rosario CASTILLO-MAYEN, Beatriz MONTES-BERGES (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". Op.cit.

<sup>914</sup> Paulo FREIRE (1970): *Pedagogía del oprimido*. En Jesús MARTÍN BARBERO (2003): *La educación desde la comunicación*. Bogotá. NORMA, pp. 40-43.

<sup>915</sup> Lourdes BENERIA (1987): "Patriarcado o sistema económico. Una discusión sobre dualismos metodológicos". Op.cit., pp. 139-154.

motivado bien por la evolución de la sociedad, bien por el efecto de deseabilidad social, pues dentro del imaginario al que pertenecemos no está bien visto, o no es aceptable, la dominancia, la no colaboración o las emociones perturbadas, lo que supone un progreso.

Este cambio detectado parece estar relacionado con la definición de la terminología y la tendencia en la asignación de roles/rasgos positivos o deseables. A las mujeres se las percibe dentro del espacio privado con características positivas socialmente (alegría, bondad, madres), y a los hombres dentro del espacio público-laboral, aunque con rasgos agresivos. Esta asignación nos permite afirmar que el rasgo de agresividad no llega a entenderse, en la actualidad, como un componente negativo en los hombres.

Es claro que debemos analizar el sistema de valores y actitudes transmitidas<sup>916</sup> para, por una parte, relajar la relación entre los roles y rasgos con el sexo al que por tradición se les asigna, y por otra, revisar la percepción de los rasgos, como, por ejemplo, la agresividad en el sexo masculino.

Las consecuencias de este patrón son visibles en la sociedad que proyectamos, pues aprendemos los roles y rasgos que vemos o leemos por modelaje y refuerzo positivo<sup>917</sup>, adquiriendo esquemas mentales tempranos y auto-categorizándonos<sup>918</sup> para desarrollar nuestra identidad y comportamientos conductuales; todo lo que nos permite adaptarnos socialmente<sup>919</sup>. ¿Qué podemos esperar si constantemente encontramos a las mujeres relacionadas con la maternidad y el cuidado, y a los hombres con la agresividad? ¿Cuál será la repercusión de imitar las conductas de los personajes de los cuentos, donde las mujeres están en casa y los hombres trabajando?

Estas evidencias nos abren el camino a las futuras investigaciones que emprendamos, en las que el punto de partida estaría en estudiar la

---

<sup>916</sup> María Cruz DEL AMO DEL AMO (2009): "La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad. *Op.cit.*, pp. 8-22.

<sup>917</sup> Albert BANDURA (1973): *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

<sup>918</sup> Hazel MARKUS, and Elissa WURF (1987): "The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective". *Annual Review of Psychology*. Vol. 38; pp. 299-337.

<sup>919</sup> Florence L. GEIS (1993): "Self-fulfilling prophecies: a social psychological view of gender". *Op.cit.*

evolución de los conceptos o significados de los rasgos y roles para, de este modo, trabajar sobre un modelo nuevo alejado del androcentrismo donde hombres y mujeres sean reconocidos y tratadas como iguales<sup>920</sup> eliminando las jerarquías culturales<sup>921</sup> entre lo masculino y femenino. En dichos estudios deberá definirse la persona integral<sup>922</sup> hacia la que ha de tenderse, plantear qué queremos mantener y en qué debemos avanzar, puesto que el rol de maternidad no podemos denostarlo, sino que debe permanecer, a nuestro juicio, al igual que el rol profesional, pero no vinculado a uno o a otro sexo en exclusiva, sino a ambos. Si no actuamos de este modo corremos el riesgo de alejarnos de un planteamiento coeducativo, al ponderar los roles masculinos para ambos sexos, olvidando incorporar a ese perfil integrador<sup>923</sup>, los saberes, valores, roles y rasgos femeninos.

El cuento como herramienta cotidiana en los contextos de socialización primaria urde una malla que otorga papeles personales y sociales<sup>924</sup>, convirtiéndose en una herramienta poderosa para adoctrinar<sup>925</sup> a través de la transmisión de patrones culturales<sup>926</sup> en edades tempranas. Si tenemos en cuenta que los estereotipos suelen aparecer a partir de los dos años<sup>927</sup> y que a los tres años niños y niñas tienen ya una clara idea de lo asignado a cada sexo (Huston, 1983<sup>928</sup>; Guil, 1988<sup>929</sup>; Shaffer, 2000<sup>930</sup>; Aznar y

---

<sup>920</sup> Celia AMORÓS (2000): *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, un proyecto ilustrado y postmodernidad*. Op.cit., p. 145.

<sup>921</sup> Ángela María HERRERA CAPITA (2008): "La coeducación, clave para la equidad". Op.cit., pp. 1-11.

<sup>922</sup> Gemma TORRES FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1993): "Coeducación". Op.cit.

<sup>923</sup> Marina SUBIRATS MARTÒRI (2010): "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate". Op.cit., pp. 143-158.

<sup>924</sup> Gloria ARENAS (2006): *Triunfantes Perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Op. cit., pp. 7-8.

<sup>925</sup> Beatriz CAMAÑO ALEGRE (2007): "Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún". Op.cit., pp. 33-59.

<sup>926</sup> Formación en Red (2008): *La Coeducación: dos sexos en un solo mundo: Nombrar a ambos sexos*. Op.cit., pp. 3-54.

<sup>927</sup> Bronwyn DAVIS (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Op.cit.

<sup>928</sup> A. C. HUSTON (1983): "Sex-typing". Op.cit.

<sup>929</sup> Ana GUIL BOZAL (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". Op.cit.

<sup>930</sup> David Reed SHAFFER (2000): *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Op.cit., pp. 483-500.

Fernández, 2004<sup>931</sup>; Martínez y Vélez, 2009<sup>932</sup>), el uso del cuento tiene un importante valor en la cultura.

El cuento transmite de una forma más o menos explícita valores sexistas asociados al género<sup>933</sup> y además, narrativamente, se ubica de forma sutil entre los esquemas de conocimiento<sup>934</sup> aprendidos y el mundo exterior, provocando una instrucción positiva<sup>935</sup>. Es, por tanto, un magnífico mediador<sup>936</sup> entre el individuo y la cultura, porque nos permite iniciarnos en el imaginario colectivo<sup>937</sup>. Debido a ello es de gran relevancia el estudio constante de la transmisión de roles y rasgos en este material.

Como no creemos en la inocente transmisión de valores<sup>938</sup>, desde nuestra perspectiva defendemos la tesis dirigista<sup>939</sup>, que plantea un acercamiento del niño y la niña al material de forma manipulada por el adulto, ya que entendemos el uso pedagógico innegable de la literatura infantil en el espacio escolar y familiar y su necesaria adaptación cuando no reúne los requisitos necesarios. Para ello se han realizado diversas propuestas, como cambiar el final, el protagonismo de los personajes,

---

<sup>931</sup> Inmaculada AZNAR DÍAZ y Francisco FERNÁNDEZ MARTÍN (2004): "Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación". Op.cit., p. 122.

<sup>932</sup> María del Carmen MARTÍNEZ REINA y Manuel VÉLEZ CEA (2009): "Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles". Op.cit., pp. 137-144.

<sup>933</sup> María Elena SIMÓN RODRÍGEZ (2010): La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación. Op.cit., p. 232.

<sup>934</sup> Son representaciones simbólicas abstractas o genéricas referidas a conceptos, hechos y situaciones más que a las palabras. Rosario CUBERO PÉREZ (2005): Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona. Editorial Grao, pp. 46-49.

<sup>935</sup> La instrucción es positiva cuando va más allá del desarrollo. Carlos Alberto JIMÉNEZ VÉLEZ (2008): El juego, Nuevas miradas desde la Neuropedagogía. Op.cit., p. 75.

<sup>936</sup> Antonio MENDOZA FILLOLA (1999): "Función de la literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria". Op.cit., p. 11.

<sup>937</sup> Angélica SÁTIRO (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Op.cit, p. 94

<sup>938</sup> Henry GIROUX plantea que la lectura y las obras literarias transmiten unos determinados valores, reforzando o rechazando estereotipos, propugnando una determinada cultura y formando lectores/as. Henry A. GIROUX (2003): "Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa". Op.cit, pp. 17-25. / Henry A. GIROUX (2001): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Op.cit.

<sup>939</sup> Juan CERVERA (1989): "En torno a la literatura infantil". Op.cit., pp. 157-168

elaborar versiones o unidades didácticas desarrollando la capacidad de cuestionar de forma activa en los niños y niñas los roles/rasgos transmitidos<sup>940</sup>. Al fin y al cabo los cuentos en su origen fueron contados o cantados, fruto de la tradición oral y han sido recogidos por diferentes autores, versionados y adaptados en función del momento histórico desde los primeros tiempos<sup>941</sup> para, además de divertir, cumplir con su importante función didáctica (López y Encabo, 2001<sup>942</sup>; Correa, 2009<sup>943</sup>; Fernández, 2010<sup>944</sup>) y adentrarnos en el imaginario social<sup>945</sup>.

El trabajo realizado nos ha permitido poner de manifiesto que incluso en los cuentos actuales se siguen presentando estereotipadamente a mujeres y hombres, tanto en imágenes como en el texto. Las implicaciones sociales de estos resultados son importante puesto que se siguen construyendo dos mundos disímiles que asignan funciones diferentes según el sexo: lo femenino asociado a lo amable, bueno y paciente, al cuidado y a la responsabilidad; y lo masculino unido a la baja emocionalidad y al trabajo remunerado. Detectamos en nuestra análisis que los personajes de los cuentos, se han liberado de muchas de las connotaciones negativas unidas a ellos de forma estereotipada, apareciendo los personajes-mujeres alegres y sin sometimiento a normas o lejos de manifestar sumisión hacia alguien, y los personajes-hombres a pesar de que siguen vinculados a la agresividad, no son mostrados como dominadores ni líderes de las acciones. Aunque ello consideramos deba ser objeto de investigación para afirmar que es fruto de un cambio en la sociedad, y no es debido a que en las herramientas utilizadas para la codificación de los datos se cuele la deseabilidad social de quien registra la información. Aún así es claro el posicionamiento de los personajes en espacios diferentes, comprobando que

---

<sup>940</sup> Ana ORTEGA LARREA (2007) "Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros." Op.cit, pp. 311-324.

<sup>941</sup> Ramón MENENDEZ PIDAL; Francisco RICO MANRIQUE (2002): *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve*. Vol. I. Barcelona. Planeta, p. 11.

<sup>942</sup> Amando LÓPEZ VALERO y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". Op.cit.; pp. 245-247.

<sup>943</sup> María Correa Díaz (2009): "El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial". Op.cit., pp. 89-98.

<sup>944</sup> Manuel FERNÁNDEZ ANTELO (2010): "¿Cómo enseñar Conocimiento del Medio a través de los cuentos?". Op.cit., pp. 32-42.

<sup>945</sup> Teresa COLOMER MARTÍNEZ (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". Op.cit., pp. 207-216.

el espacio asociado a las mujeres sigue siendo el privado y a los hombres el público.

El estudio nos sugiere diversas líneas de trabajo, que se han ido manifestando a medida que avanzábamos en él y recogíamos los datos. Nos referimos a la necesidad, en primer lugar, de revisar la literatura infantil en una línea temporal, y por ejemplo abordar el estudio comparativo de ediciones de años diferentes con objeto de ver los estereotipos más marcados en unas u otras ediciones, ya que una vez demostrado que persiste la transmisión, podríamos diferenciar claramente la evolución de los estereotipos y sería una forma de evaluar la deseabilidad social. Es de interés también analizar las profesiones desempeñadas por los personajes de los cuentos, al detectar que existe diferencia y que se sitúa a los hombres en los espacios públicos, sería de utilidad ver los espacios profesionales con más detalles. Por otro, nos planteamos el uso de herramientas, por ejemplo el Inventario del Rol Sexual de Bem<sup>946</sup> aplicada tan sólo a los personajes protagonistas para comparar un amplio número de ítems. Todo lo que investiguemos en esta línea nos ayudará a entender los estereotipos persistentes y, por tanto, los comportamientos sociales que aprendemos de forma diferenciada hombres y mujeres.

Porque los cuentos tienen una segunda vida. Una en la que se narra una historia llena de personajes, con un texto y unas ilustraciones cada vez más elaboradas; y otra, en la que se conforma el imaginario social de los niños y niñas, donde se construye género, donde se crean dos dimensiones diferenciadas: la feminidad y la masculinidad. Y en la que debemos comprometernos a trabajar como "maestros y maestras"<sup>947</sup> activos y transformadoras<sup>948</sup>.

---

<sup>946</sup> BEM, Sandra (1981): *Bem Sex Role Inventory*. Professional manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press, Inc

GARCÍA-MINA FREIRE, Ana (2004): "Adaptación española del Inventario de Rol Sexual". *Ibídem*.

BOSQUES, Lilian Elisabeth; ÁLVAREZ, Georgina Leticia; ESCOTO, María Consuelo (2015): "Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem". *Ibídem*.

<sup>947</sup> Entendido el término en sentido amplio, como la persona que enseña.

<sup>948</sup> Henry A. GIROUX (2001): "Los profesores como intelectuales." *Op.cit.*, pp.60-66.



## V. BIBLIOGRAFIA



ABELE, Andrea E. (2003): "The dynamics of masculine-agentive and feminine-communal traits: Findings from a prospective study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4); pp. 768-776.

ADA, Carmen; CUTTING, Sally (2010): *¿Qué pasó con Adriana?* Sevilla. Edimáter.

AGLIARDI, Richard (1988): "Utilización de las representaciones de los alumnos en la educación". En Congreso Mundial Vasco de Educación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, p. 93- 107.

AGUADED GÓMEZ, María Cinta (2000): "La Participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar". XXI. *Revista de Educación*, 2; pp. 313-318.

AGUIRRE ORAA, José María (2000): "Familia, libertad y poder. Reflexiones filosóficas". *Brocar*, 24, pp. 163-176.

AHEDO RUIZ, Josu (2015): "El fundamento antropológico de la educación diferenciada". ESE: Estudios sobre educación, 28; pp. 155-170.

ALAMÁN, Olga; ROCA, Clara (2004): *¿Cómo es el color carne?* Barcelona. Destino.

ALARIO TRIGUEROS, María Teresa (2008): *Arte y feminismo*. San Sebastián. Nerea.

ALBERDI, Inés (1999): *La nueva familia española*. Madrid. Taurus.

ALCÁNTARA Ricardo; GUSTI (2006): *Tomás y las tijeras mágicas*. Zaragoza. Edelvives.

ALEN, Paule; DERU, Myriam (2005): *¡Adiós, querido chupete!* León. Everest.

ALIAGA, Roberto; CIMATORIBUS, Alessandra (2008): *La tortuga que quería dormir*. Pontevedra. OQO.

ALIAGA, Roberto; MULAZZANI, Simona (2009): *Simón Mentiras*. Pontevedra. OQO.

ALLEN, Francine (2008): *Caillou observa los pájaros*. León. Everest.

ALLER GARCÍA, Carlos (2004): "Los textos orales al alcance de los niños en Educación Infantil". *Revista Electrónica Internacional. Glosas*

*didácticas*, 12; pp. 142-151.

ALMAGIA, Karolina (2009): "La transmisión de los valores en los cuentos"; *Emakunde*, 75; pp. 18-21.

ALONSO ELVIRA, Natividad; AVILÉS MARTÍNEZ, José María (2009): "Análisis del bullying a través de la adaptación de un cuento tradicional. Propuesta de trabajo en el aula". *Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 2; 61-75.

ALONSO SOROA, María Luisa (2012): "Estado de la cuestión sobre la perspectiva poscolonial: Subversión de conceptos en literatura infantil y juvenil actual". *Bellaterra: Journal of teaching and learning language and literatura*. Vol. 5 (1); pp. 79-89.

ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, María Dolores (1998): "La voz y los cuentos en el aula". *Revista contextos*, 31-32; p. 157-188.

ALTAREJOS MASOTA, Francisco; BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Aurora; RODRÍGUEZ SEDENO, Alfredo (2005): "La familia, escuela de sociabilidad". *Educación y educadores*. Vol. 8; pp. 173-185.

ÁLVAREZ GALLEGO, Mónica María (2010): "Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31 (sep.-dic); p. 253-273.

AMADOR MUÑOZ, Luis Vicente; ESTEBAN IBAÑEZ, Macarena; CÁRDENAS RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> Del Rocío; GARCÍA PÉREZ, Ricardo (2014): "Violencia Escolar y Familiar. El papel mediador de la Educación Social". En Gloria PÉREZ SERRANO, Ángel DE JUANEAS OLIVA (Coords.): *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid. UNED.

AMAGO, Antonio (2006): *Un charco azul*. Madrid. Sieteleguas.

AMATO, Paul R. (1987): "Family Processes in One-Parent, Step parent, and Intact Families: The Child's Point of View". *Journal of Marriage and the Family*, pp. 327-337.

AMORÓS, Celia (2000): *Tiempos de feminismos. Sobre feminismo, un proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid. Ediciones Cátedra.

ANDER-EGG, Ezequiel (2008): *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Ediciones Homo-Sapiens. Argentina.

- ANDERSON IMBERT, Enrique (1979): *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires. Marymar Ediciones.
- ANTÓN, Rocío; NÚÑEZ, Lola; RANUCCI, Claudia (2004): *Los fantasmas buscan casa*. Zaragoza. Edelvives.
- APPLE, Michael W. (1987): *Educación y poder*. Madrid. Paidós /MEC.
- ARACIL, Marisa; BARTOLOMÉ, José; CASCÓN, Paco et al (2007): *Sistema sexo-género*. Madrid. Catarata.
- ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia (2002): "Las representaciones sociales". *Revista de Ciencias Humanas*, 29 (Revista electrónica).
- ARENAS, Gloria (2006): *Triunfantes Perdedoras*. La vida de las niñas en la escuela. Crítica y Fundamentos, 11. Barcelona. Grao.
- ASHMORE Richard D.; DEL BOCA, Frances K. (1981): "Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping". In HALMITON (Ed): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale. Erlbaum.
- AUERBACH, Erich (1975): *Mímesis, la representación de la literatura occidental*. México. Fondo de cultura económica.
- AYUSO PÉREZ, Antonio (2007): "Yo entré en la literatura a través de los cuentos. Entrevista a Ana María Matute". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. (Revista electrónica).
- AZNAR DÍAZ, Inmaculada; FERNÁNDEZ MARTÍN, Francisco (2004): "Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación". *Comunicar*, Revista científica de Comunicación y Educación, 23; pp. 121-123.
- AZZARITO, Laura; SOLOMON, Melinda (2009): "An Investigation of Students' Embodied Discourses in Physical Education: A Gender Project". *Journal of Teaching in Physical Education*, 28; pp. 173-191.
- BAKAN, David (1966): *The duality of human existence*. Chicago. Rand McNally.
- BALDÓ, Estel; GIL, Rosa; SOLIVA, María (2006): *¡Fuera pañales!* Barcelona. Equipo Cromosoma.

BALLANO GONZALO, Fernando; ESTEBAN ARROYO, Angélica (2009): *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid. Editorial Editex.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2011): "Memoria de la educación de las mujeres". En Carlos LOMAS (Coord.): *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona. Octaedro.

BANDURA, Albert (1973): *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall.

BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. (1990): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Vol.74. Madrid. Alianza.

BAQUERO ORUETA, Ricardo (2009): "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema". *Avances en Psicología latinoamericana*. Vol. 27 (2); pp. 263-280.

BARBERÁ, Esther (1998): *Psicología del género*. Barcelona. Ariel Psicología.

BARRIE, James M.; BARROS, Virginia; DE LA PAZ, Esther; HAMILTON Araceli C.; BILBAO, Luis M<sup>a</sup> (2005): *Peter Pan*. Madrid. Cultural.

BARROS, Virginia; DE LA PAZ, Esther; MORA, Juan Pablo (2002): *Bambi*. Madrid. Cultural.

BARROSO JEREZ, Clara (2013): "Sociedad del conocimiento y entorno digital". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3); pp. 61-86.

BAUMRID, Diana (1971): "Current patterns of parental authority". *Developmental Psychology Monograph*, 4,1.

BAUMRIND, Diana (1973). "The development of instrumental competence through socialization". In Anne D. Pick (Ed.): *Minnesota Symposia on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 7; pp. 3-46.

BEAUVOIR, Simone (2000): *El segundo sexo*. volumen I: Los hechos y los mitos. Madrid. Ediciones Cátedra.

BEJARANO FRANCO Mayte; MATEOS JIMÉNEZ, Antonio (2014): "Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?". Exedra; pp. 128-146.

BEM, Sandra (1974): "The measurement of psychological androgyny". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42; pp. 155-162.

BEM, Sandra (1981): *Bem Sex Role Inventory*. Professional manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press, Inc.

BENERIA, Lourdes (1987): "Patriarcado o sistema económico. Una discusión sobre dualismos metodológicos". En Celia AMORÓS. *Mujeres: ciencia y práctica política*. Madrid. Debate, pp. 139-154.

BENERÍA, Lourdes (1999): "Mercados Globales, género y el hombre de Davos". *La Ventana*, 10. En Cristina CARRASCO (Ed.) (2003): *Mujeres y Economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*, 147. Barcelona. Icaria.

BERBEL GÓMEZ, Noemy; CAPELLA SIMÓ, Pere (2014): "Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de grado de educación infantil y primaria". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6; pp. 287-294.

BERGE, André (1981): *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid. Narcea.

BERMÚDEZ GÓMEZ, Encarna (2007): "Imagen y texto literario: el cuento para prelectores". En Pedro C. Cerrillo TORREMOCHA, Cristina CAÑAMARES TORRIJOS y César SÁNCHEZ ORTIZ (Coords.): *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

BERNER, Rotraut Susanne (2002): *Miguel va de compras*. Madrid. Anaya.

BERNSTEIN, Basil (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid.

BERROCAL DE LUNA, Emilio; GUTIÉRREZ PÉREZ, José (2002) "Música y Género: Análisis de una muestra de canciones populares". *Revista Comunicar*, 18; pp. 87-190.

BETTELHEIM, Bruno (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid. Crítica.

BIERNAT, Monica (1991): "Gender Stereotypes and the Relationship Between Masculinity and Feminity: a Developmental Analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 351-365.

BIGAS SALVADOR, Montserrat (2008): "El lenguaje oral en la escuela infantil". *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, pp. 33-39.

BLANCO GARCÍA Ana Isabel; LEOZ, Daniele (2010): "La persistencia de los estereotipos tradicionales de género en las Revistas para mujeres adolescentes: Resistencias al cambio y propuestas de modificación". *Revista Ex Aequo*, Porto, 22. Edições Afrontamento, pp. 147-169.

BLANCO GARCÍA, Nieves (2007): *Coeducar es educar para la libertad*. Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64. Sevilla. Junta de Andalucía.

BOLAÑOS MEJÍAS, Carmen (2003): "La imagen de la mujer española durante el sexenio: entre el cambio social y el reconocimiento jurídico". *Feminismos*, 2 (dic.); pp. 25-40.

BONILLA SÁNCHEZ, María del Rosario; SOLOVIEVA Yulia; JIMÉNEZ BARRETO, Nancy Rocío (2012): "Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar". *Revista CES Psicología*. Vol. 5 (2) (jul.-dic.); pp. 56-69.

BORRÁS CASTANYER, Laura (2000): "Introducción a la crítica literaria feminista". En Marta SEGARRA y Àngels CARABÍ (Eds.): *Feminismos y crítica literaria*. Barcelona. Icaria.

BORTOLLUSSI, Marisa (1987): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid. Alhambra.

BORZONE, Ana María (2005): "La lectura de cuentos en el Jardín Infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas". *Psykhé*. Vol. 14 (1); pp. 192-209.

BOSCH, Esperanza; FERRER, Victoria A.; ALZAMORA, Aina (2006): *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona. Anthropos.

BOSQUES BRUGADA, Lilian Elisabeth; ÁLVAREZ RAYÓN, Georgina Leticia; ESCOTO PONCE DE LEÓN, María Consuelo (2015): "Revisión de las propiedades psicométricas del inventario de roles sexuales de Bem".

*Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 20 (2); pp. 119-129.

BRADOTTI, Rossi (2000): *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires. Paidós.

BRIGIDO, Ana María (2006): *Sociología de la educación*. Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba. Editorial Brujas.

BRODERICK, Carlfred (1993): *Understanding family process: basics of family systems theory*. Londres. Sage.

BRONFENBRENNER, Urie (1979): Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10); pp. 844-850.

BRONFENBRENNER, Urie (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Paidós.

BRONWYN, Davies (1999): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Colección Feminismos. Cátedra. Madrid.

BROOM, Leonard; SELZNICK, Philip (1972): *Sociología*. México. Universal.

BROWN, Roger (1981): *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México. Editorial Trillas.

BRUNER, Jerome Seymour (1966): "Hacia una teoría de la Instrucción". Cambridge, Mass. Belkapp Press.

BRUNING, Roger H.; SCHRAW, Gregory J.; NORBY, Mónica; RONNING, Royce R. (2005): *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid. Editorial Pearson.

BRUNO, Pep; CABASSA, Mariona (2003): *Cuento para contar mientras se come un huevo frito*. Pontevedra. Kalandraka.

BRUNO, Pep; LOZANO, Luciano (2008): *Pétala*. Pontevedra. OQO Editora.

BRUÑA BRAGADO, María José (2005): *Delmira Agustini: Dandismo, Género y Reescritura del Imaginario Modernista. Perspectivas Hispánicas*. Peter Lang SA. Bern, Suiza. Editorial científica europea.

BURGOS DÍAZ, Elvira (2007): "Sobre la transformación social. Butler frente a Braidotti". *Ciudad de Mujeres*, pp. 1-14.

BURÓN, Javier (1996): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao. Mensajero.

BUSS, David M. (1995): "Psychological Sex Differences: Origins Through Sexual Selection". *American Psychologist*, 50 (3); pp. 164-168.

BUSS, David M. (2004): *Evolutionary psychology. The new science of the mind*. Boston. Pearson.

BUTLER, Judith (1995): "Contingent Foundatios". In Scyla BONHABIT, Judith BUTLER, Drucilla CORNELL, Nancy FRASER (Eds.): *Feminist Contentions*. New York. Rutledge.

CABRERA GARCÍA-OCHOA, Yolanda; MARTÍNEZ BELLO, Vladimir E. (2014): "Libros para niñas y libros para niños: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar". *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9; pp. 182-215

CABRERA GARCÍA, Victoria Eugenia; GUEVARA MARÍN, Ivón Paola; BARRERA CURREA, Fernando (2006): "Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos". *Acta Colombiana de Psicología* 9 (2); pp. 115-126.

CABRERA PLAZUELO, María del Carmen (2009): Programa Coeducación: "Conozco a los demás". *Hekademos: Revista educativa digital*, 3; pp. 17-50.

CAI, Xiaojie (2012): *El mundo de la infancia y los otros temas alusivos en la narrativa realista y fantástica de Ana María Matute*. Salamanca. Ediciones Salamanca.

CALATAYUD, Miguel (2000): "De la ilustración". *En XIV Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil. Arenas de San Pedro*. Ávila. Consejería de Educación y Cultura, pp. 73-85.

CALI, Gianluca (2008): *El oso con la espada*. Granada. Bárbara Fiore.

CAMAÑO ALEGRE, Beatriz (2007): "Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia. Elena Fortún". *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 23; pp. 33-59.

CAMARENA, Julio; CHEVALIER, Máxime (1995): *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid. Grados.



CAMPS, Victoria (2008): "El valor de la familia en la sociedad del conocimiento". *Ponencia presentada en Familias y globalización*. Madrid.

CANDREVA, Ana; PALADINO, Celia (2005): "Cuidado de la salud: el anclaje social de su construcción estudio cualitativo". *Universitas Psychologica*. Vol. 4 (1); p. 55-62.

CÁNOVAS LEONHARDT, Paz; SAHUQUILLO MATEO, Piedad M. (2011): "El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia". *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona, pp. 1-19.

CANSINO, Eliacer; MARCOLIN, Marina (2009): *Julián tiene miedo*. Madrid. Anaya.

CAÑAMARES, Cristina (2010): "Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo?". En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y P. S. CERRILLO (Coords.): *Valores y lecturas. Estudios Multidisciplinares*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha.

CAÑAS GUTIÉRREZ, Ana María (2010): "¡Nos animamos a leer! *Revista Innovación y experiencias educativas*, 29; pp. 1-9.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.

CARRASCO TRISTANCHO, Rosario Cinta; CUBILLO GUEVARA, Ana Patricia (2004): *Género y desarrollo local. Material didáctico para Agentes de Igualdad*. Instituto de la Mujer. Junta de Andalucía.

CARRETERO, Mario (2007): *Documentos de Identidad, La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós.

CARROLL, Lewis (1970): *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid. Alianza.

CARUNCHO, Cristina; MAYOBRE, Purificación (1998): *El problema de la identidad femenina y los nuevos mitos*. Publicado en *Novos Dereitos: Igualdade, Diversidade e Disidencia*. Santiago de Compostela. Ed. Tórculo, pp. 155-172.

CASANUEVA HERNÁNDEZ, Margarita (2008): "El texto literario y el receptor infantil y juvenil". *TABANQUE Revista Pedagógica*, 21; pp. 25-38.

- CASTAÑEDA, Marina (2002): *El machismo invisible*. Grijalbo. México.
- CASTILLA PÉREZ, Ana Belén (2008): "Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos". *Escuela Abierta*. 11; pp. 49-85.
- CASTILLO MAYEN, María del Rosario; MONTES BERGES, Beatriz (2007): "Escala de estereotipos de género actuales. Iniciación a la Investigación". *Revista electrónica*. Universidad de Jaén, pp. 1-21.
- CASTILLO-MAYEN, Rosario; MONTES-BERGES, Beatriz (2014): "Análisis de los estereotipos de género actuales". *Anales de Psicología*. Vol. 30 (3); pp. 1044-1060.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona. Tusquets.
- CASTRO Santiago; GUZMAN DE CASTRO, Belkys (2005): "Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación". *Revista de Investigación*, 58; pp. 85-87.
- CEBALLOS VACAS, María Esperanza (2014): "Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.17 (1); pp. 1-14.
- CEJAS, María Jesús (2000): "Experiencia áulica con la obra "Psicoanálisis de los cuentos de hadas de Bruno Bettelheim". *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 14.
- CERDA, Hugo (1985): *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid. Akal bolsillo.
- CERVERA, Juan (1989): "En torno a la literatura infantil". CAUSE, *Revista de Filología y su didáctica*, 12; pp. 157-168.
- CERVERA, Juan (2004): "El aprendizaje de la lengua por el niño". Alicante. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. (Revista electrónica).
- CHARTIER, Roger (1992): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- CHÁVEZ CARAPIA, Julia del Carmen (2006): *Género y trabajo Social*. Centro de Estudios de la Mujer. Universidad Nacional Autónoma de México.

CHILD, Lauren (2003): *Soy demasiado pequeña para ir al colegio*. Barcelona. Serres.

CHODOROW, Nancy (1994): *Femininities, Masculinities, Sexualities*. Freud and Beyond, Kentucky University Press, Lexington.

CHODOROW, Nancy (1999): *The Power of Feelings*. Yale University Press. New Haven-London.

CID LÓPEZ, Rosa María (2006): "Joan Scott y la Historia de las mujeres en España. El caso de los estudios sobre la antigüedad". En Cristina BORDERÍAS (Ed.): *Joan Scott y las Políticas de la Historia*. Madrid. Icaria.

CLAR, Xénia; BOTAS, Jonathan (2010): *El valle de los Bubus*. Barcelona. Octaedro.

CLAR, Xénia; BOTAS, Jonathan (2010): *La cueva de Draco*. Barcelona. Octaedro.

COLE, Michael (1994): "A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind". En D.R. VOCATE (Ed.): *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds*Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

COLL, César; ONRUBIA, Javier; MAURI, Teresa (2008): "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de educación*, 346; pp. 33-70.

COLOMBO, Natalia (2008): *Cerca*. Sevilla. Kalandraka.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2003): *Selección de libros para las primeras edades*. La comunicación Literaria en las Primeras Edades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2005): "El desenlace en los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*; pp. 203-216.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2007): "La formación y renovación del imaginario cultura: el caso de Caperucita Roja". En Gemma LLUCH CRESPO (coord.): *Invención de una tradición literaria* (de la narrativa oral a la literatura para niños). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2010): "La evolución de la literatura infantil y juvenil en España". *Bookbird*, 1; pp. 1-5.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid. Síntesis.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2011): *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económico. México. (Libro electrónico, consultado el 10/02/2015).

CONRADI, Elisabeth; BILLER-ADORNO, Nikola; BOOS, Margarete; SOMMER Christina; WIESEMANN, Claudia (2006) "Género en la ética médica: revisión de la base conceptual de la investigación empírica". En María Teresa LÓPEZ DE LA VIEJA (2006): *Bioética y feminismo: estudios multidisciplinares del género*. Ediciones Universidad de Salamanca.

CORDES, Miriam; MOOST, Nele (2008): *Una estrella brilla para ti*. Salamanca. Lóguez.

CORREA DÍAZ, María (2009): "El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44; pp. 89-98.

CRAIG, Grace J. (2001): *Desarrollo Psicológico*. México. Pearson Educación.

CRUZ PUERTO, Melissa (2014): "Debates dentro de la psicología del desarrollo moral". *Revista de Psicología* (Universidad de Antioquía) Vol. 6 (1); pp. 113-124.

CUADRADO GORDILLO, Isabel (Coord.) (2008): *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. París. Ediciones Publibook.

CUBERO PÉREZ, Rosario (2005): "Elementos básicos para un constructivismo social". *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 23; pp. 43-61.

CUBERO PÉREZ, Rosario (2005): *Perspectivas Constructivistas. La interacción entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Editorial Grao.

CUVI, María (2002): "Imágenes de empresarias y empresarios sobre la crisis, la cuestión regional y las relaciones de género en el ecuador de principios de siglo XXI". *Mimeo*, pp. 40-41.

DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James (Eds.) (2007): *Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge. Cambridge University Press.

DARABUC; QUARELLO, Maurizio (2008): *Ojobrusco*. Pontevedra. OQO.

DASILVA, Kiko (2002): *Moncho y la mancha*. Pontevedra. Kalandraka.

DAVIES, Brownyn (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid. Editorial Cátedra.

DE BEAUVOIR, Simone (1998): *El Segundo sexo*. Vol. II. Colección feminismos. Madrid. Cátedra.

DE CUENCA, Luis Alberto (1996): *Álbum de lecturas (1990-1995)*. Madrid. Huerga y Fierro.

DE LA MATA Manuel; DANIEL RAMÍREZ, Juan (1989): "Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural". *Revista Infancia y Adolescencia*, 46; pp. 49-69.

DE MIGUEL, Ana (1999): "La Sociología olvidada: género y socialización en el desarrollo de la perspectiva sociológica". *Política y Sociedad, Género y Ciencias Sociales. Revista de la Universidad Complutense*, 32; pp. 161-172.

DE PAZ ABRIL, Desiderio (2006): *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Tesis doctoral dirigida por Josep María Masjuan. Universitat Autònoma de Barcelona.

DE PUIG, Irene; SÁTIRO, Angélica (2000): *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

DEAX, Kay; MARTIN, Daniela (2003): "Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes". *Social Psychology Quarterly*. Vol. 66 (2); pp. 101-117.

DEL AMO DEL AMO, María Cruz (2009): "La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad". *CEE. Participación Educativa*, 11; pp. 8-22.

DEL BARRIO, María V.; MESTRE ESCRIVÁ, María Vicenta; PORCAR, Ana Tur (2004): "Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente". *Ansiedad y Estrés*, 10 (1); pp. 78-88.

DEL CAMPO, Salustiano; RODRÍGUEZ-BRIOSO, María del Mar (2002): "La gran transformación de la familia Española durante la segunda mitad del siglo XX". *REIS*, 100; pp. 103-165.

DEL POZO SERRANO, Francisco; GIL CANTERO, Fernando (2013): "Conocimiento pedagógico y crisis social. Los efectos de la crisis en las prisiones". En Susana TORÍO LÓPEZ. Omar GARCÍA-PÉREZ, José Vicente PEÑA CALVO, Carmen María FERNÁNDEZ GARCÍA (Coords.): *Crisis Social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universidad de Oviedo.

DEL ROSAL VARGAS, Gerardo (2005): "Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura". *Revista Signos*. Vol. 38 (58); pp. 177-194.

DELGADO, Josep-Francesc; ROVIRA, Francesc (2003): *Los tres cerditos*. Barcelona. Edebé.

DELVAL, Juan A. (2008): *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI .

DELVAL, Juan A. (2012): "El constructivismo y la adquisición del conocimiento social". *Apuntes de Psicología*. Vol. 30 (1); pp. 99-109.

DELVAL, Juan A. (1991): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Morata.

DEMA MORENO, Sandra (2006): *Una pareja, dos salarios. El dinero y las relaciones de poder en las parejas de doble ingreso*. Monografía, 225. CIS. Madrid. Siglo XXI.

DÍAZ LOVING, Rolando; RIVERA ARAGÓN, Sofía y SÁNCHEZ ARAGÓN, Rozzana (2001): "Rasgos Instrumentales (masculinos) y expresivos

(femeninos), normativos (típicos e ideales) en México". *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 33 (2); pp. 131-139.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier (2007): "El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela" *Revista de Educación*, 342. Ene-Abr, pp. 127-146.

DOMENECH, Lourdes; ROMEO, Ana Isabel (s/f): *Tipos de cuentos. Lengua y Literatura*. (Consultado el 01/07/2015).

DOMÍNGUEZ, Beatriz (1999): *Hadas y brujas. La reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en lengua inglesa*. Huelva. Universidad de Huelva.

DOMÍNGUEZ, José María (2008): *Un cuento de monstruos*. Córdoba. Toro Mítico, D.L.

DONOSO, Trinidad; FIGUERA, Pilar; RODRÍGUEZ, María Luisa (2011): "Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria". *Revista de Educación*, 355; pp. 187-212.

DUQUE CARDENAS, María Isabel (2013): "La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales". *Alarife: Revista de arquitectura*, 23; pp. 12-35.

DURÁN ARMENGOL, Teresa (2002): *Leer antes de leer*. Madrid. Grupo ANAYA.

DURÁN ARMENGOL, Teresa (2005): "Ilustración, comunicación y aprendizaje". *Revista de Educación*, pp. 139-253.

DURÁN ARMENGOL, Teresa (2007): "La ilustración en los cuentos populares". En Gemma LLUCH (Coord.): *Invención de una tradición literaria*. Cuenca. Castilla La Mancha.

DURÁN, María Ángeles (2001): *Estructura y cambio social: homenaje a Salustiano del Campo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

DURKHEIM, Émile (1966): *Educación y Sociología*. Buenos Aires. Shapire.

EAGLY, Alice H. (1987): *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ. LEA.

EAGLY, Alice H.; WOOD Wendy; JOHANNESSEN-SCHMIDT, Mary C.

(2004): "Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men". En Alice. H. EAGLY, Anne E. BEALL Y Robert J. STERNBERG (Eds.): *The Psychology of Gender*. New York. Guilford.

EGGERICHS, Emerson (2011): "Por qué ella no respeta; por qué él no ama". En E. EGGERICHS: *Amor y respeto*. California. Grupo Nelson.

ELY, Richard (1997): "Language and literacy in the school years". En Jean Berko Gleason (Ed.): *The development of language*. Boston. Ally and Bacon.

Equipo Peonza (2001): *El rumor de la lectura*. Grupo Anaya. Madrid.

ESPINAL, Isabel; GIMENO COLLADO Adelina; GONZÁLEZ SALA, Francisco (2006): "El Enfoque Sistémico en los Estudios sobre la Familia". Artículo electrónico. *Revista Internacional de Sistemas*, 14; pp.21-35.

ESPINOSA BAYAL, M<sup>a</sup> Ángeles (2007): "La construcción del Género desde el ámbito educativo, una estrategia preventiva". *Emakunde*. (Consultada: 1/08/15), pp. 1-10.

ESTEBAN ALBERT, Manuel; SÁEZ CARRERAS, Juan (Coords.) (2013): *Pensadores de ayer para problemas de hoy: Teóricos de las ciencias sociales*. Editorial UOC. Barcelona.

ESTEBAN GUITAR, Moisés (2008): "Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas". *Fundamentos en humanidades*. Año IX, II; pp. 7-23.

ESTÉVEZ, Estefanía; JIMÉNEZ, Terebel; MUSITU, Gonzalo (2007): *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia. Nau LLibres.

ETXANIZ ERLE, Xabier (2011): "La transmisión de valores en la literatura. Desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7; pp. 73-84.

FERMOSO, Paciano (1994): *Pedagogía Social*. Barcelona. Herder.

FERNÁNDEZ ANTELO, Manuel (2010): "¿Cómo enseñar conocimiento del Medio a través de los cuentos?". *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 4; pp. 32-42.



FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo Veintiuno.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Noelia; GONZÁLEZ CLEMARES, Nuria (2015): "La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa". *Journal of Supranational Policies of Education* (JOSPOE) 3; pp. 242-263.

FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M. (2002): *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas: proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. Barcelona. Anthropos Editorial.

FERNÁNDEZ PRIETO, Sagrario (1998): "El sexismo en la literatura infantil y juvenil ahora". *Primeras Noticias Literatura Infantil y Juvenil*, 154; pp. 9-11.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carolina (1998): *La Bella Durmiente a través de la historia*. Oviedo. Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ SERÓN, Cristina Gema (2010): "El cuento como recurso didáctico". *Revista Innovación y experiencias educativas*. 26, Enero, pp. 1-9.

FERNÁNDEZ, June (2009): "Otras formas de narrar para desmontar". En Instituto Vasco de la Mujer (Coord.): *Cuentos infantiles y roles de género*. Emakunde, pp. 58-60.

FERRAZ LORENZO, Manuel (2012): "De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica". *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/4; pp. 1-16.

FERREIRO, Emilia (1991): "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida*, 12 (3).pp. 5-14.

FIGUERAS, Nuria; Olmos, Roger (2003): *Las trenzas del abuelo*. Pontevedra. Kalandraka.

FILARDO LLAMAS, Laura; FILARDO LLAMAS, Cristina (2008): "Joven, bella e indefensa. La transmisión de los estereotipos de género a través de los cuentos infantiles". En Valentina MAYA FRADES (ED.): *Mujeres Rurales, estudios multidisciplinares de género*. Aquilafuente. Ediciones Universidad de Salamanca.

FINE, Cordelia (2010): *Cuestión de sexos*. Barcelona. Rocaeditorial.

FISCHER, Martin B. (2010): "Historias de Franz a ambos lados del atlántico. La oralidad fingida en la literatura infantil". En Gemma ANDÚJAR y Jenny BRUMME (Eds.): *Construir, deconstruir y reconstruir. Mímesis y traducción de la oralidad y la afectividad*. Berlín. Frank & Timme.

FLECHA GARCÍA, Consuelo (2005): "La categoría género en los estudios feministas". En Isabel TORRES RAMÍREZ (Coord.): *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid. Editorial Narcea.

FLECHA GARCÍA, Consuelo (2005): "Mujeres, género y diversidad: ¿Qué hace la educación?". En Julio RUIZ BERRIO y Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ (Coords.): *Pedagogía y Educación ante el siglo S.XXI*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la educación.

FLECHA GARCÍA, Ramón; LAVADO MARTÍN, Julián; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Presentación et al (2006): *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona. Grao.

Formación en Red (2008): *La Coeducación: dos sexos en un solo mundo: Nombrar a ambos sexos*. Ministerio de Educación. Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el profesorado.

FORTÚN, Elena (2003): *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla. Espuela de plata.

FRANCO Clemente; ALONSO, José Manuel (2011): "Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil". *Aula Abierta*. Vol. 39 (2). ICE. Universidad de Oviedo; pp. 113-122.

FRANCO, Clemente (2004): "Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2); pp. 245-266.

FRASER, Nancy (2015): *Pensar la justicia social hoy*. Roma. Gregorian Biblival BookShop.

FREIRE, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo (2007): *Educación como práctica de libertad*. México. Siglo XXI.

FROMM, Erich (1951): *El lenguaje olvidado. Introducción a la comprensión de los mitos, sueños y cuentos de hadas*. Buenos Aires. Hachette.

FUENTES JIMÉNEZ, Juan Ramón (2010): "Educación para la libertad en Stuart Mill". *MAGISTER. Revista Miscelánea de Investigación*, 23; pp. 139-164.

FUENTES, Julián; CABACO, Silvia L. (2006): *El baile del ciempiés*. Madrid. Sieteleguas.

GABUCIO CERESO, Fernando (Coord.) (2011): *Psicología del pensamiento*. Barcelona. Editorial UOC.

GALLEGO BADILLO, Rómulo (1995): *Discurso constructivista de las tecnologías*. Santafé de Bogotá. Editorial libros y libres.

GALLEGO FRANCO, Henar (1999): "La imagen de la mujer bárbara: a propósito de Estrabón, Tácito y Germania". *Faventia*, 21/1; pp. 55-63.

GÁLVEZ, Lina (2004): "Logros y retos del análisis de género en la historia económica de la empresa". *Información Comercial Española, ICE*, 812; pp. 77-89.

GARATE, Arantxa (1997): "Niños, niñas y libros. Las diferencias de género en la LIJ". *CLIJ*, 95; pp. 7-17.

GARBARINO, J. (1977): "The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research". *Journal of Marriage and the Family*, 39 (4); pp. 721-735.

GARCÍA BOTERO, Gloria Esperanza; GALLEGO BETANCUR, Teresita (2011): "Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia". *Revista Latinoamericana de las ciencias sociales de la niñez y la juventud*, 9 (2); pp. 17-25.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín; GARCÍA DEL DUJO, Ángel (2001): "La Teoría de la educación en la encrucijada". *Teoría de la Educación*, 13; pp. 15-43.

GARCÍA CUESTA, Judit (2011): *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la*

*educación artística en la formación de formadores*. Directoras de tesis: Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés, María del Carmen Moreno Sáez.

GARCÍA GONZALEZ, Enrique (2000): *La imaginación y el dibujo infantil*. México. Editorial Trillas.

GARCÍA GONZÁLEZ, Felicidad (2006): "¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?: Una perspectiva político-educativa de género". *Tendencias Pedagógicas*, 11; pp. 233-255.

GARCÍA MARÍN, Jorge (2013): "Identidades subordinadas de género: diálogos con la postmodernidad". En Rita RADL PHILIPP (Ed.): *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Universidad Santiago de Compostela.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2004): *Formas y Colores: la ilustración infantil en España*. Colección Arcaida. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha.

GARCÍA PEDRAZA, Rubén (2015): *Introducción a la Probabilidad Imposible. Estadística de la probabilidad o probabilidad estadística*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa (2014): "Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial". *EDUCERE*, 61 (sep.-dic.); pp. 439-447.

GARCÍA TORRES, Cecilia; ARRANZ MARTÍN, María Luisa (2011): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Ediciones Paraninfo.

GARCIA VELASCO, Antonio (2005): *El Lenguaje de los cuentos infantiles*. Málaga. Ediciones Aljaima.

GARCIA-LEIVA, Patricia (2005): "Identidad de género. Modelos explicativos". *Escritos de Psicología*, 7; pp. 71-81.

GARCÍA-MINA FREIRE, Ana (2004): "Adaptación española del Inventario de Rol Sexual". *Miscelánea Comillas*, pp. 347-420.

GARCIA-MINA, Ana (2000): "A vueltas con la Categoría de Género". *Papeles del Psicólogo*, 76; pp. 35-39.

GARNEGSKI, Nadia; OKMA, Sjoukje (1996): "Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school

and peers". *Journal of Adolescence*, 19; pp. 503-512.

GARRALÓN, Ana (2001): *Historia portátil de la literatura infantil*. Colección la sombra de la palabra. Madrid. Grupo Anaya SA.

GEESLIN, Campbell; JUAN, Ana (2006): *Elenita*. Madrid. Kókinos.

GEIS, Florence L. (1993): "Self-fulfilling prophecies: a social psychological view of gender". In A. E. BEALL y R. J. STERNBERG (Eds.): *The psychological of gender*. Nueva York. Guilford Press.

GEIS, Patricia (2005): *Pequeño Bouyei*. Barcelona. Combel.

GERRERO GUADARRAMA, Laura (2013): *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana.

GIANOTTI, Ana María (2007): "La performatividad como generadora de representaciones en la obra de Graciela Beatriz Cabal". En AGUILAR, Hugo y MOYANO, Marisa. *Sentido y Performatividad. La construcción Discursiva de lo real*. EFUNARC. Río Cuarto.

GIL ESCUDERO, Guillermo (1985): "La psicología en la escritura: una visión general". *Estudios de Psicología*, 19-20; pp. 75-86.

GIL MARTÍNEZ, Carmen; RIERA, Isabel (2009): *Pistacho, el perro verde*. Málaga. Aljibe.

GIMENO, Adelina (1999): *La Familia: el desafío a la diversidad*, Barcelona, Ariel.

GIMENO, Antonio (2000): *Transmisión de los modelos femeninos y masculinos en los libros de texto de la enseñanza obligatoria 1999-2000*. Estudios, 64, Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

GIRÓN GARCÍA, Alicia (1980): "La lectura Infantil y la clasificación de libros". *Anabad*, XXX, 1; pp. 19-33.

GIROUX, Henry A. (2001): *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GIROUX, Henry A. (2003): "Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa". *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 2; pp. 17-25.

GIROUX, Henry A. (2001): "Los profesores como intelectuales". *Revista Docencia*, 15; pp.60-66.

GLICK, Peter; FISKE, Susan T. (1996): "The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism". *Journal of personality and social psychology*, 70 (3); pp. 491-512.

GLICK, Peter ; LAMEIRAS, María; FISKE, Susan T.; ECKES, Thomas ;MASSER Bárbara et al (2004): "Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations". *Journal of Personality & Social Psychology*, 86; pp. 713-728.

GODDARD, Ángela (2005): *Lenguaje y género*. Ediciones de la Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

GÓMEZ MALAGÓN, María Guadalupe; LÓPEZ PÉREZ, Lourdes (2012): *Las competencias y los estilos de aprendizaje*. En Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje], Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012 / coord. por Fernando GUERRA LÓPEZ, Rosa GARCÍA-RUIZ, Natalia GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Paula RENÉS ARELLANO, Ana CASTRO ZUBIZARRETA.

GOMEZ-JACINTO, Luis (2005): "Un enfoque evolucionista y dinámico de la psicología social cultural". *Encuentros en Psicología Social*, 3; pp. 24-35.

GÓMEZ, Ricardo (2005): "La literatura Indispensable". En María Carmen UTANDA HIGUERAS, Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords): *La Literatura Infantil y Educación Literaria*. Estudios; 101. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

GONZALEZ ALAFITA, María Eugenia; VILLASO, Mariana; RIVERA Tania (2012): "Las princesas de Disney: lo que aprenden las niñas mexicanas a través de las películas". *Revista Comunicación*, Vol.1 (10); pp. 1505-1520.

GONZALEZ Ana; LAMAS, Carlos (Coords.)(2006): *Educación para la igualdad, educar desde la diferencia*. Mujer y Educación, 166. Barcelona. Grao.

GONZALEZ CASAS, María Rosaura (2008): "Hacerse Hombre o Mujer". *Tredimensioni*, 5; pp. 147-158.

GONZALEZ GARCÍA, Javier (2007): "El proceso de la lectura conjunta de cuentos infantiles, estudio comparado en España y México". *Apuntes de Psicología*, Vol. 25 (2); pp. 129-144.

GONZÁLEZ GARCÍA, Javier (2010): "Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta". *REIFOP*, 13 (4); pp. 265-281.

GONZALEZ GARCÍA, Javier (2011): "Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas". *Revista Iberoamericana de Educación*. 54/5; pp. 1-13.

GONZÁLEZ LARTITEGUI, Ana (2007): "La construcción del edificio gráfico en los álbumes infantiles". En Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA; Cristina CAÑAMARES TORRIJOS; César SÁNCHEZ ORTIZ (Coord.): *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Colección ESTUDIOS, 113. Cuenca. Ediciones Universidad Castilla la Mancha.

GONZÁLEZ RODRIGUEZ María del Mar; PADILLA PASTOR, María Luisa (1995): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI ULLASTRES; César COLL SALVADOR (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid. Alianza.

GONZÁLEZ, María del Mar (1997): "Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal". *Infancia y Aprendizaje*, 78; pp. 31-48.

GOROSTIAGA, Amaya; NYLUND, Bo Viktor; HIETAVUO, Eija; HYLLESTED, Ida; PATRONI, Joanne; JAYASEKARAN, Subajini (2013): *Los niños son asunto de todos*. Manual de trabajo 2.0. Ginebra. UNICEF.

GRACIA, Patricia; RODRÍGUEZ, Rosa María (2012): "Formación en valores a través del movimiento y la danza". En Rosa María RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (Coord.) (2012): *Educación en valores en el ámbito universitario*. Madrid. Narcea Ediciones.

GRAUX, Amélie; POIRÉE Antonin (2007): *¡Fiesta de disfraces!* Madrid. San Pablo.

GRAUX, Amélie; POIRÉE Antonin (2007): *¡Roja como un tomate!* Madrid. San Pablo.

GRAUX, Amélie; POIRÉE Antonin (2007): *¡Toca piscina!* Madrid. San Pablo.

GREGORIO GIL, Carmen; ESPINOSA SPÍNOLA, María (2007): "Violencia de género y cotidianidad escolar". En Victoria A. Ferrer PÉREZ y Esperanza BOSCH FIL (Comps.): *Los feminismos como herramientas de cambio social*. Palma. Universidad de las Islas Baleares, pp. 101-112.

GUIL BOZAL, Ana (1998): "El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer". *Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*. Comunicar 11; pp. 95-100.

GUIMOND, S.; ROUSSEL, L. (2001): "Bragging about one's school grades: Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics and language". *Social Psychology of Education*, 4; pp. 275-293.

GUPTA, Vischak K.; BHAWA, Nachiket M. (2007): "The influence of proactive personality and stereotype threat on woman's entrepreneurial intentos". *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13; pp. 73-85.

GUPTA, Vishal K.; TURBAN, Daniel B.; WASTI S. Arzu; SIKDAR, Arijit (2009): "The role of gender stereotypes in perceptions of entrepreneurs and intentions to become an entrepreneur". *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 33 (2); pp. 397-417.

GUTIERREZ AGUILAR, Paloma; LOPEZ RUIZ, M Pilar (2006): "Estereotipo-prejuicio. Programas hacia la tolerancia intergrupala". *Revista Digital de Investigación y Educación*, 25. CSI: CSIF. Sevilla, pp. 1-18.

GUTIÉRREZ CORREDOR, Ana Brígida (2009): "Contemos cuentos". *Revista Innovación y experiencias educativas*, 24; pp. 1-9.

HARO, Marcela; KLAJN, Diana; LÓPEZ, Gabriela; MORANDO, Adriana (2015): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.

HEILMAN, Madeine E. (1983): "Sex bias in work settings: The lack of fit model". *Research in Organizational Behavior*, 5; pp. 269-298.

HEILMAN, Madeline E.; WALLEN, Aaron S.; FUCHS, Daniella; TAMKINS, Melinda M. (2004): "Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks". *Journal of Applied Psychology*, 89 (3); pp. 416-427.



HENAO LÓPEZ, Gloria C.; GARCÍA VESGA, María Cristina (2009). "Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7 (2); pp. 785-802.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Ángel (2013): *Catálogo tipológico del cuento folklórico en Murcia*. Madrid. Centro de Estudios Cervantinos.

HERNÁNDEZ POSADA, Ángela (2006), "El Subsistema cognitivo en la etapa preescolar" . *Revista Aquichan*. Vol. 6 (1); pp. 68-77.

HERNÁNDEZ SALAMANCA, Óscar Gilberto (2010): "El sentido de la escuela". *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 15 (46); pp. 945-967.

HERNÁNDEZ TRASOBARES, Alejandro; LACUESTA GILABERTE, Raquel (2007): "Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica". En AYALA CALVO, Juan Carlos (Coord.): *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro*. Universidad de la Rioja.

HERRANZ YBARRA, Pilar; DELGADO EGIDO, Begoña (2012): *Psicología del desarrollo y de la Educación*. Vol. 1. Psicología del desarrollo. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HERRERA CAPITA, Ángela María (2008): "La coeducación, clave para la equidad". *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13; pp. 1-11.

HESS ZIMMERMANN, Karina (2014): "¿Por qué es o no es narración?". En Rebeca BARRIGA VILLANUEVA. *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela: una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*. México. Ediciones El colegio de México.

HIDALGO, Carmen (2000): "Dibujos infantiles españoles en los años noventa". En Manuel HERNANDEZ BELVER; Manuel SANCHEZ MÉNDEZ: *Educación artística y arte infantil*. Madrid. Editorial Fundamentos.

HIDALGO, María Victoria (1997): *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente no publicado. Universidad de Sevilla.

HILARIO; SCAGLIOTTI, Loti (2006): *El escarabajo encuentra un atajo* Montevideo. Nicanitasantiago.

HILARIO; SCAGLIOTTI, Loti (2006): *Este sapo no es de trapo*.

Montevideo. Hardenville.

HIPP TRONCOSO, Roswhita (2006) "Orígenes del matrimonio y de la familia moderna". *Revista Austral de las Ciencias Sociales*; 11; pp. 67-76.

HOGG, Michael A.; HOGG GRAHA, Michael; VAUGHAN, Graham M.; HARO MORANDO, Marcela (2010): *Psicología Social*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.

HOURIHAN, Margery (1997): *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York, Routledge.

HOWARD, Sue; GILL, Judith (2000): "The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship". *Cambridge Journal of Education*, 30 (3); pp. 355-378.

HUSSER, Edmund (1997): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, II. México. UNAM.

HUSTON, A. C. (1983): "Sex Typing". En Paul H. MUSSEN (Eds.): *Handbook of children psychology. Socialization, personality and social development*. Vol. I. Nueva York. Wiley.

Informe Del Programa Internacional Para La Evaluación De Las Competencias De La Población Adulta (2013): Ministerio de Educación y Cultura, Vol. I. España.

IRIGARAY, Luce (1992): *Yo, tú, nosotras*. Madrid. Cátedra.

ITURBE GABIKAGOSEASKOA, Xabier (2012): "La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio". *Tendencias Pedagógicas*, 19; pp.43-66.

IZQUIERDO JURADO, David Francisco; ÁLVAREZ CASTELLAR, Silvia (2010): *La i tiene su punto*. Zaragoza. Edimáter.

JAYME, María; SAU SÁNCHEZ, Victoria (2004): *Psicología Diferencial del sexo y el género*. Barcelona. Fundamentos 92. Icaria Editorial.

JEAN, G. (1988): *El poder de los cuentos*. Barcelona. Pirene.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen (2004): "Educación, alta capacidad y género: Diversidad y equidad". En Carmen Jiménez Fernández (Coord.): *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid. Pearson. Prentice Hall, pp. 401-429.

JIMÉNEZ GUTIÉRREZ, Terebel; MUSITU OCHOA, Gonzalo; HERRERO OLAIZOLA, Juan (2011): "Familia y exclusión social en la adolescencia". En Luis Vicente Amador Muñoz, Gonzalo MUSITU OCHOA (Coords.): *Exclusión social y diversidad*. México. Editorial Trillas.

JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto (2008): *El juego, Nuevas miradas desde la Neuropedagogía*. Bogotá. Aula Abierta Magisterio.

JIMÉNEZ, Carmen; ÁLVAREZ, Beatriz; GIL, Juan Antonio; MURGA, María de los Ángeles; TÉLLEZ, José Antonio (2006): "Educación, Diversidad de los más capaces y estereotipos de género". *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*. Vol. 12 (2); pp. 261-287.

JODELET, Denise (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge MOSCOVICI: *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires. Paidós.

JOST, John T. ; BANAJI, Mahzarin R. (1994): "The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness". *British Journal of Social Psychology*, 33; pp. 1-27.

JULIANO CORREGIDO, María Dolores (1992): *El juego de la astucias*. Madrid. Horas y horas.

JULIANO CORREGIDO, María Dolores (2008): "La construcción social de las jerarquías de género". *Asparkia: Investigación feminista*, 19; pp. 19-28.

JURADO CARMONA, Carlos (2001): "Las Diferencias de género en la literatura infantil"; en Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NUÑEZ GIL (Eds.): *La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Serie Ciencias de la Educación, 17. Sevilla. Universidad de Sevilla y Fundación el Monte.

KANT, Immanuel (1983): *Pedagogía*. Madrid. Akal.

KANT, Immanuel (1993): *Réflexions sur l'éducation*. Paris. Librairie philosophique J. Vrin.

KESELMAN, Gabriela; RUBIO, Gabriela (2009): *No te vayas*. Ministerio de Cultura.

KIPEN, Ana; CATERBERG, Mónica (2006): *Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer*. Vol. 35. Barcelona. Intermón Oxfam Ediciones.

KOHLBERG, Lawrence (1966): "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes". In Eleanor E. MACCOBY (Ed.): *The Development of Sex Differences*. Stanford. Stanford University Press.

KÖHLBERG, Lawrence (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona. Gedisa.

KULOT, Daniela (2007): *Leopoldo y Casilda*. Vigo. Faktoría K de Libros.

LAGARDE, Marcela (1990): "Identidad Femenina". México. Cursos Casandra.

LAGARDE, Marcela (1996): *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid. HORAS y HORAS.

LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago; BODOQUE, Ana Rosa (2006): "Aspectos psicosociales del proceso de socialización: La familia como escenario de desarrollo". *BITS. Boletín Informativo de Trabajo Social*, 9 (mar.)(Revista electrónica)

LAW, Felicia; EVANS, Nicola (2005): *¿Te gusta la lluvia?: Bambú, Terciopelo y Pico*. León. Everest.

LEAL GONZALEZ Daniel Antonio; ARCONADA MELERO, Miguel Ángel (2012): *Convivir en Igualdad. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. Madrid. UNED.

LEAL RODRÍGUEZ, Sylvia Vanessa (2001): "El lenguaje sexista. La educación de las mujeres: nuevas perspectivas". Consuelo Flecha García y Marina Núñez Gil (Eds.): *La Educación de las Mujeres*. Serie ciencias de la educación, 17. Universidad de Sevilla, pp. 39-44.

LEDROUT, Raymond (1987): "Societe reelle et societe imaginaire". *Cahiers Internationaux e Sociologie* 82, pp. 41-52.

LEIBRANDT, Isabella (2001): "La belleza de la palabra. El ejemplo educativo de las sagas y cuentos de hadas". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid (Revista electrónica).

LEÓN RUBIO, José María; CANTERO SANCHEZ, Francisco J.; MEDINA ANZANO, Silvia (1998): "Socialización y aprendizaje social". En José María LEÓN (Coord.): *Psicología social*. Madrid. McGraw-Hill.

LERA RODRÍGUEZ, María José (2002): *El Fútbol y las Casitas: Porqué las Niñas y los Niños Son Como Son*. Alcalá de Guadaira. Guadalmena.

LERNER, Gerda (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona. Crítica.

LEWIN, Kurt (1951): *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York, NY. Harper y Row.

LIBERMAN, Marcia K. (1989): *Some Day My Prince Will Come': Female Acculturation through the Fairy Tale*. Jack Zipes. Don'T Bet on the Prince. New York: Routledge.

LIHN, Enrique (1989): *Diario de muerte*. Santiago de Chile: Universitaria.

LIONNI, Leo (2008): *La casa más grande del mundo*. Sevilla. Kalandraka.

LIONNI, Leo (2009): *¿Cuándo? Frederick*. Sevilla . Kalandraka.

LIONNI, Leo (2009): *¿Dónde? Frederick*. Sevilla. Kalandraka.

LIONNI, Leo (2009): *Frederick : ¿Quién es?* Sevilla. Kalandraka.

LIPPMANN, Walter (2003): *La Opinión pública*. LANGRE. Madrid.

LLEIXÀ ARIBAS, Teresa (Coord.) (2005): *La Educación Infantil. Descubrimiento de sí mismo y del entorno (0-6 años)*. Barcelona. Editorial Paidotribo.

LOMAS, Carlos (2005): "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres". *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18; pp. 259-278.

LOMAS, Carlos (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*, 342 (ene.-abr.); pp. 83-102.

LÓPEZ JORDÁN, María Elena; GONZÁLEZ MEDINA, María Fernanda (2006): *Disciplinar con inteligencia emocional: técnicas para enseñar hábitos y valores en los niños*. Colombia. Ediciones Gamma.

LÓPEZ SÁEZ, Mercedes (1995): *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid. Ministerio de Ciencia y Educación.

LÓPEZ SÁEZ, Mercedes (1995): *Los estereotipos de género. La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix (2006): *Homosexualidad y familia*. Barcelona. Grao.

LÓPEZ SÁNCHEZ, Francisco (1998): "Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares". En María José RODRIGO y Jesús PALACIOS (Coords): *La familia y desarrollo humano*. Madrid. Síntesis.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2001): "De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género literario". *Contextos educativos*, 4; pp. 245-247.

LÓPEZ VALERO, Amando; MORENO MUÑOZ, Carmelo (2003): "La literatura Infantil y Juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas". En Ángel Gregorio CANO VELA, Cristina PÉREZ VALVERDE (Coord.) (2003): *CANON, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2005): "Ética, estética y educación literaria". En Manuel ABRIL-VILLALBA (coord.): *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga. Aljibe.

LÓPEZ VALERO, Amando; GUERRERO RUIZ, Pedro (1993): "La Literatura infantil y su didáctica". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (sep.-dic.); pp. 187-199.

LÓPEZ VERDUGO, Isabel (2006): *El apoyo social de familias en situación de riesgo*. Documento Nº 04/06. Fundación Acción Familiar.

LÓPEZ-SÁEZ, M.; MORALES J. F.; LISBONA, A. (2008): "Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles". *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2); pp. 609-617.

LOTMAN, Yuri M. (1977): *The Structure of the Artistic Text*. (Michigan Slavic Contributions 7.) Ann Arbor. University of Michigan.

LUENGO NAVAS, Julián (2004): "La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación". En María del Mar del POZO ANDRÉS, José Luís ÁLVAREZ CASTILLO, Julián LUENGO NAVAS y Eugenio OTERO URTZA: *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid. Biblioteca Nueva.

LUNA, Javier (2008): *Complejidad en educación*. Valencia. Nau Llibres.

LUQUE LOZANO, Alfonso (1991) "Habla espontánea en resolución de problemas". *Infancia y Aprendizaje*, 53; pp. 59-73.

LUQUE LOZANO, Alfonso; VILA MENDIBURU, Ignasi (1990): "Desarrollo del Lenguaje". En Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza Editorial, pp.69-84.

LURIA, Alexander Romanovich (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid. AKAL.

LURIE, Alison (1970): "Fairy Tale Liberation". *New York Review of Books*, 17 (Dec.); pp. 42-44.

LYNN MARTIN, Carol (1989): "Children's Use of Gender-related Information in Making Social Judgments". *Developmental Psychology*. 25, pp. 80-88.

MCADAMS, D. P., HOFFMAN, B. J., MANSFIELD, E. D. y DAY, R. (1996): "Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes". *Journal of Personality*, 64, pp. 339-378.

MACCOBY, Eleanor E.; MARTIN, John A. (1983): "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". En Paul Henry MUSSEN; E. Mavis HETHERINGTON (Ed.): *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4. Socialization, personality, and social development. New York, Wiley.

MACLAREN, Peter (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós.

MALONDA VIDAL, Elisabeth (2014): *El sexismo en la Adolescencia. Factores psicosociales moduladores*. Tesis doctoral dirigida por Dra. M Vicenta MESTRE ESCRIVÁ y la Dra. Ana Mª TUR PORCAR. Universidad de Valencia.

MALPICA SOTO, María José (2011): "Logros y retos: Emociones, Género, Cuerpo y Educación. Una asignatura pendiente". En Isabel VÁZQUEZ BERMÚDEZ (coord.): *Actas de III congreso universitario nacional "Investigación y género"*.

MARCHESI ULLASTRES, Álvaro (1986): "El desarrollo moral". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ, Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Mario CARRETERO RODRIGUEZ (Eds.): *Psicología Evolutiva*. Vol. II. Madrid. Alianza Universidad.

MARI, Enrique E. (1988): "El poder y el imaginario social". *Revista Ciudad futura*, 11 (jun.); pp. 72-73.

MARINA, José Antonio (2012): "Neurociencia y Educación". *Participación educativa*. Vol. 11 (1-1); pp. 7-14.

MARKUS, Hazel; WURF, Elissa (1987): "The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective". *Annual Review of Psychology*. Vol. 38; pp. 299-337.

MARTÍ SALA, Eduardo (1995): "Inteligencia Preoperatoria". En Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza Editorial.

MARTÍ SALA, Eduardo (2012): "Desarrollo del pensamiento en instrumentos culturales". En Mario CARRETERO y José A. CASTORINA (Comps.): *Desarrollo cognitivo y educación*. (II). Editorial Paidós. Argentina.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2003): *La educación desde la comunicación*. Bogotá. NORMA.

MARTIN CASARES, Aurelia (2006): *Antropología del Género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra. Madrid.

MARTÍN GARZO, Gustavo (2006): *Cuentos Completos de Jacob y Wilhelm Grimm*. Vol. I. Madrid. Grupo Anaya.

MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel; BONILLA CAMPOS, Amparo (2000): *Sexo/Género, identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia.



MARTÍNEZ C.; PATERNA, C. (2001): "Autoatribuciones de género y su relación con los dominios laboral y familiar". *Revista de Psicología Social*, 16 (1); pp. 59-70.

MARTÍNEZ MORO, Juan (2004): *La ilustración como categoría: una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. España. Ediciones Trea.

MARTÍNEZ REINA, María del Carmen; VÉLEZ CEA, Manuel (2009): "Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles". *CIENCIA Ergo Sum*, Vol. 16-2 (jul-oct.); pp. 137-144.

MARTINEZ SANCHEZ, Isabel; NAVARRO OLIVAS Raúl; YUBERO JIMÉNEZ, Santiago (2009): "Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo". *Información Psicológica*, 95; pp. 77-86

MARTINS, Isabel; CARVALHO, Bernardo (2010): *P de papá*. Sevilla. Kalandraka. Ediciones Andalucía.

MASATS VILADOMS, Dolors; CREUS SOLÀ, Teresa (2006): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". En Encarnación SORIANO AYALA, María del Mar OSORIO MÉNDEZ y Antonio José GONZÁLEZ JIMÉNEZ (Coords.): *Interculturalidad y género*. Almería. Universidad de Almería.

MASCIA-LEES, Frances; JHONSON BLACK, Nancy (2000): *Gender and Antropology*. Prospect Heights. Illinois. Waveland Press.

MATEOS JIMÉNEZ, Antonio; BEJARANO FRANCO, Mayte; MORENO GARCÍA, Diana (2014): "Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3 (1); pp. 97-119.

MCKEE, David (2006): *Elmer y los hipopótamos*. Barcelona. Beascoa.

MEJIA QUINTERO, Edilberto; ESCOBAR MELO, Hugo (2012): "Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico". *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 8 (1) (ene.-jun.); pp. 123-138.

MELO TARQUINO, Diana K.; FORERO MONTAÑA, Adriana P.; MARÍN PASIVE, Kelly V. (2015): *Prácticas de crianza y síntomas de*

*internalización y externalización*. Intelectum. Universidad de La Sabana.

MENDEZ, Lourdes; MOZO, Carmen (1999): "Cuerpos, géneros, sexualidades: encrucijadas teóricas y políticas". *Actas del VIII Congreso de Antropología 20-24 septiembre*. Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Santiago de Compostela.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999): "Función de la literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria". En Pedro C. CERILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (Coord.): *Literatura Infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla La-Mancha.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2005): "La educación literaria desde la literatura Infantil y Juvenil". En María Carmen UTANDA HIGUERAS, Pedro C. CERRILLO TORREMOCHA y Jaime GARCÍA PADRINO (Coords): *La Literatura Infantil y Educación Literaria*. Estudios 101. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

MENENDEZ PIDAL, Ramón; RICO MANRIQUE, Francisco (2002): *Todos los cuentos*. Antología universal del relato breve (I). Barcelona. Planeta.

MERINO, Marisa (2000): "Valores para un nuevo siglo en los cuentos de hadas: apostar por la inocencia". *Puertas a la lectura*, 9-10; pp. 128-132.

MERTON, R.K. (1948): "The self-fulfilling prophecy". *Antioch Review*, 8; pp. 193-210.

MILICIC, Neva (2012): *A ser feliz también se aprende*. Chile. Penguin Random House Grupo Editorial.

MILLETT (1969/1995): *Política Sexual*. Madrid. Cátedra

MILNE, A.A. (2000): *Las pesadillas de Winnie the Pooh*. Madrid. Gaviota.

MOLERO, Natalia (2007): *La cuidadora de gansos*. Barcelona. Ediciones Folio.

MOLERO, Natalia (2007): *La rana encantada*. Barcelona. Ediciones Folio.

MOLPECERES PASTOR, María Ángeles; LILA, María Sol ; MUSITU OCHOA, Gonzalo (1994): "La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar". En Gonzalo MUSITU y Patricia ALLATT: *Psicosociología de la familia*. Valencia. Albatros.

MONEY, John; EHRHARDT, Anke (1972): *Man and woman, boy and girl*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

MONREAL GIMENO, M<sup>a</sup> Carmen (2002): "La Educación como medio de prevención de las agresiones sexuales". *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 10; pp. 175-190.

MONREAL, M<sup>a</sup> Carmen; MARTÍNEZ, Belén (2010): "Esquemas de genero y desigualdades sociales". En Luis V. Amador MUÑOZ, M<sup>a</sup> Carmen MONREAL GIMENO (Coords.): *Intervención social y género*. Madrid. Narcea SA.

MONREAL, Violeta (2002): *En los cuentos hay ... sentidos*. Madrid. Susaeta.

MONTORO ROMERO, Ricardo (2004): "La familia en su evolución hacia el siglo XXI". *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid. FAD, pp. 11-20.

MOORE, Henrietta (1999): *Antropología y Feminismo*. Colección Feminismos. Madrid. Ediciones Cátedra.

MORALES J. Francisco; LÓPEZ, Mercedes (1993): "Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género". *Psicothema*. Vol. 5. Suplemento, pp. 123-132.

MORALES MARENTE, Elena M. (2007): *El poder de las relaciones de género*. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces.

MORENO BALAGUER, Rebeca (2012): "Ni vírgenes, ni madres, ni indiscernibles. Una reconstrucción crítica del pensamiento de la diferencia de Luce IRIGARAY". *Investigaciones Feministas*. Vol. 2; pp. 319-338.

MORENO MARIMON, Montserrat (1986): *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Madrid. Icaria.

MORENO MUÑOZ, Carmelo; VALVERDE CARAVACA, Rebeca (2004): "Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura". *Glosas Didácticas, Revista electrónica Internacional*, 11; pp. 169-171.

MORENO RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> Carmen; CUBERO PÉREZ, Rosario (1995): "Relaciones sociales: la familia, la escuela, compañeros. Años Preescolares". En Jesús PALACIOS GONZÁLEZ; Álvaro MARCHESI

ULLASTRES; César COLL SALVADOR (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación*, I. Madrid. Alianza.

MORENO RODRIGUEZ, María del Carmen (1996): *Las Teorías y los métodos en la investigación sobre el desarrollo socio-personal*. Sevilla. Kronos.

MOROTE MAGÁN, Pascuala (2010): "El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura". *Biblioteca Virtual Universal*.

MORRIS, Jan (2006): *Conundrum*. New York Review of Books.

MOSCOVICI, Serge (1984): "The phenomenon of social representations". In R. M. Farr and S. Moscovici (Eds.): *Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 3-69.

MOYA GUIJARRO, A. Jesús; PINAR SANZ, María Jesús (2007): "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". *Revista Ocnos*, 3; pp. 21-38.

MOYA MORALES, Miguel C. (2003): "El análisis psicosocial del género". En José Francisco MORALES DOMINGUEZ y Carmen HUICI CASAL (Dir.): *Estudios de Psicología Social*. Madrid. UNED.

MULA FRANCO, Antonio (2007): "Algunas reflexiones, creencias y utopías en torno a identidad, lecturas, patrimonio e interculturalidad". En Pedro CERRILLO TORREMOCHA; Cristina CAÑAMARES y César SANCHEZ (Coords.): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

MUÑOZ SERVÁN, Pilar; MUÑOZ SERVÁN, Inmaculada (2004): "Intervención en la Familia: Estudio de casos". En Gloria PÉREZ SERRANO: *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid. Narcea.

MUÑOZ SILVA, Alicia (2005): "La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de Análisis relevantes para la intervención educativa y social". *Portularia Vol. V (2)*; pp. 147-163.

MUÑOZ-VALENZUELA, Carla; SCHELSTRAETE, Marie-Anne (2008): "Descodificación y comprensión de lectura en la edad adulta ¿una relación que persiste?". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5; pp. 1-8.

MURCIA PEÑA, Napoleón (2012): "La escuela como imaginario social. *Apuntes para una escuela dinámica*". *Magisterio*. Vol. 6, 12, pp. 53-70.

MUSITU OCHOA, Gonzalo; ROMAN SÁNCHEZ, José María; GRACIA FUSTER, Enrique (1988): *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Barcelona. Labor.

MUSITU, Gonzalo; MORENO, David; MARTÍNEZ, María (2005): "La escuela como contexto socializador". En Libro de Ponencias del Congreso Ser Adolescente Hoy, 22, 23, 24 noviembre. FAD. Madrid, pp. 319-338.

NAVAS, M. S; MOYA M.; GÓMEZ, C. (1990): "Cuestionario de Ideología del Rol Sexual". *Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela.

NIKOLAJEVA, María; SCOTT, Carole (2001): *How Picturebooks Work*. New York. Garland Publishing.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel (2013): *Semiótica y lingüística: fundamentos*. Bogotá. Ecoe ediciones.

NOGUÉS, Jean-Côme; ROMBY, Anne (2008): *El príncipe de Venecia*; Barcelona. Zendrera.

NOSEK, Brian A. et al (2009): "National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106; pp. 10593-10597.

NÚÑEZ GIL, Marina; REBOLLO ESPINOSA, M. José (2005): "La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista". En Consuelo FLECHA GARCÍA; Marina NÚÑEZ GIL; María José REBOLLO ESPINOSA: *Mujeres y Educación, saberes, prácticas y discursos en la historia*. Miño y Dávila. Diputación de Sevilla.

NÚÑEZ, Toño; FRUITÓS, Adriá (2009): *Mago Goma*. Sevilla. Kalandraka.

OCHOA, Desireé; PARRA Mary; GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa (2006): " ". *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Vol. 11, 27; pp. 119-154.

OCÓN DOMINGO, José (2006): "Familia adoptiva y cambios en la organización familiar tradicional". *Papers*, 81; pp. 171-185.

OLALLA, Ángela (1989): *La magia de la razón*. (investigaciones sobre los cuentos de hadas). Granada. Universidad de Granada.

OLI; TRIGO, Ramón (2008): *El pirata Pata de Lata*. Sevilla. Kalandraka Ediciones de Andalucía.

OLIVA DELGADO, Alfredo; PARRA JIMÉNEZ, Águeda; SÁNCHEZ QUEJIA, Inmaculada; LÓPEZ GAVIÑO, Francisca (2007): "Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste del adolescente". *Anales de Psicología*, 23 (1), pp. 49-56.

OLLIVIER, Reina (2003): *iCuidado, Bruno!* Zaragoza. Edelvives.

OLLIVIER, Reina (2003): *iNo Bruno!* Zaragoza. Edelvives.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000). Foro consultivo internacional sobre educación para todos. (Recuperado 10-06-2015). En: <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/Foro.PDF>.

ORIHUELA, Luz; ESPLUGA, María (2003): *Cenicienta*. Barcelona. Combel.

ORTEGA DE HOCEVAR, Susana Estela (2009): "Los niños y los cuentos. La renarración como actividad de comprensión y producción discursiva". En Silvia Nora ITKIN (Comp.): *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*. Colección La Educación en los Primeros años (0-5). Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

ORTEGA LARREA, Ana (2007) "Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros". En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y cultura española: la Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda. JMC, pp. 311-324.

ORTIZ JIMÉNEZ, Luís; SALMERÓN PÉREZ, Honorio; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Sonia (2007): "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2); pp. 1-22.

ORTIZ OCAÑA, Alexander (2009): *Aprendizaje y comportamiento. Basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia*. Barranquilla. Ediciones Litoral.

ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis (2009): *Aprendizaje y comportamiento basado en el funcionamiento del cerebro humano*. Barranquilla. Ediciones Litoral.

OTOIZ LÓPEZ, Maite; PORTILLA MANJÓN, Idoia (2012): "Adolescentes y familia. Aportaciones a la publicidad de telefonía móvil". *Questiones Publicitarias*, Vol. I (17); pp. 156-171.

OVALLE, Miguel Ángel (2005): "Constructivismo en la Pedagogía del diseño industrial: ¿Qué aprenden los alumnos?". *Revista de Estudios Sociales*, pp. 37-52.

OVEJERO BERNAL, Anastasio (2003): "Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo". En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y J. F. MORALES (Coord.): *La sociedad educadora*. Cuenca. Servicio de Publicaciones UCLM.

PADILLA CARMONA, María Teresa (2009): "Barreras en el acceso a la dirección escolar: diferencias entre profesoras y directoras de centros de educación infantil y primaria". *REOP*. Vol. 20 (1); pp. 50-60.

PALACIOS, Jesús (1988): *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional.

PALACIOS, Jesús (1999): *La familia como contexto de desarrollo humano. Lección inaugural del aula de la experiencia en la Universidad de Sevilla*. Sevilla. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

PALACIOS, Jesús; MORENO, M<sup>a</sup> Carmen (1994): "Contexto familiar y desarrollo social". En M. J. RODRIGO (Ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.

PALACIOS, Jesús; RODRIGO, M<sup>a</sup> José (1998). "La familia como contexto de desarrollo humano". En Jesús PALACIOS y M<sup>a</sup> José RODRIGO (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza, pp. 25-44.

PALMA BORREGO, María José (2010): *Identidad femenina y poder*. Bern. Peter Lang AG.

PALOMO GONZÁLEZ, Ana María (1989): "Laurance Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela". *Revista Interuniversitaria Formación. Profesional*, 4; pp. 79-80.

PALOU VICENS, Silvia (2008): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona. Grao.

PALOU, Juli; BOSCH, Carmina (Coords.) (2005): *La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas*. 213. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Ediciones Grao.

PANIAGUA VALLE, Gema; PALACIOS GONZÁLEZ, Jesús (2006): *Educación Infantil, respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial. Madrid.

PAPALIA, Diane E. (19925) *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. McGraw-Hill. Bogotá.

PARDO, Pilar; CORRAL, Antonio (2012) "El Estudio Integrado Del Desarrollo". En Antonio CORRAL IÑIGO y Pilar PARDO LEÓN (Coords.): *Psicología Evolutiva I*, Vol. I. Introducción al desarrollo. Madrid. UNED.

PARÍS ALBERT, Sonia (2007): "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 9. (Ejemplar dedicado a: Género, Conflicto y Construcción de la Paz. Reflexiones y Propuestas / coord. por Eva ESPINAR RUIZ, Eloísa NOS ALDÁS); pp. 107-120.

PARRA ROZO, Omar (2007): *Lo trascendente en la literatura Infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño*. Colombia. Universidad Santo Tomás.

PARSONS, Talcott; BALES, Robert F. (1955): *Family, socialization, and interaction process*. New York. Free Press of Glencoe.

PASCUAL LACAL, María del Rocío (2008): "La creatividad a través de la literatura infantil de los cuentos". *Revista Creatividad y Sociedad*, 12; pp. 60-76.

PASCUAL Y CABO, D. (2010): "Construcción social de género en el cancionero infantil español". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25; pp. 141.-155.

PASTOR CARBALLO, Rosa; BONILLA CAMPOS, Amparo (2000): "Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas". *Papeles del Psicólogo*, 75; pp. 34-39.

PASTOR, Alicia Alejandra (2010): "Roles y diferenciación de género en la literatura infantil". *Revista Borradores*, Vol. X/XI; pp. 1851-4383.

PELEGRÍN, Ana (1994): *Cada cual que atienda su juego*. Madrid. Morata.

PEÑA MUÑOZ, Manuel (1995): *Alas para la Infancia: Fundamentos de literatura Infantil*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.



PEÑA MUÑOZ, Manuel (s/f): "Corrientes actuales de la literatura infantil". *Ibby Chile. Revista electrónica*. Consultada 01/08/15.

PEÑA ZEPEDA, Jorge; GONZALES, Osmar (2013): "La representación social. Teoría, método y técnica". En María Luisa TARRÉS (Coord.): *Observar, escuchar y comprender*. México. El Colegio de México. (Libro electrónico)

PERAITA ADRADOS, Herminia (1985): "Representación de los conceptos: rasgos y esquemas". *Infancia y Aprendizaje*, 31-32; pp. 187-202.

PÉREZ PADILLA, Javier (2014): *El estrés parental en familias en situación de riesgo psicosocial*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

PEREZ-QUINTANA, Anna (2013): *La influencia de los estereotipos de género en el emprendimiento: una aplicación en el contexto de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por Dra. Esther HORMIGA. Universidad de Barcelona.

PÉREZ-REVERTE, Arturo; VICENTE, Fernando (2010): *El pequeño hoplita*. Madrid. Alfaguara.

PERINAT, Adolfo (2014): *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona. Editorial UOC.

PERNER, Josef (1994): *Comprender la mente representacional*. Barcelona. Ediciones Paidós.

PETERSON, Carole; MCCABE, Allyssa (1983): *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Nueva York. Plenum Press.

PETRUS ROBERT, Antoni (Coord.)(1998): *Pedagogía social*. Barcelona. Visor.

PIAGET, Jean (1983): *El criterio moral del niño*. Barcelona. Editorial Fontanella.

PICORNELL LUCAS, Antonia (2011): *La Infancia en desamparo*. Valencia. Nau Llibres.

PINKOLA ESTÉS, Clarisa (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona. Ediciones B.

PINTOS, Juan Luis (1995): *Los Imaginarios sociales*. Madrid. Editorial Sal Terrae.

PINTOS, Juan Luis (2005): "Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales". *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Maracaibo. Vol. 10 (29); pp. 37-65.

PIÑA CABRERA, Leonardo (2010): Palabra, cosa y realidad. Paradojas del conocimiento o la doble relación entre idea y experiencia a partir de Todorov y Ginzburg. *Revista Austral de ciencias sociales*, 19; pp. 99-110.

PLA MILÁN, Mari Cruz (2014): "¿Príncipes azules y esclavas rosas? Sobre estereotipos de género y mitos sobre el amor romántico en la adolescencia. Implicaciones para la prevención de la violencia de género en parejas jóvenes". En Juan Carlos SUAREZ VILLEGAS, Rosario LACALLE ZALDUENDO, José Manuel PEREZ TORNERO (ED.): II International Conference Gender and Communication. Dykinson. Facultad de Comunicación de Sevilla.

PLAZA, Juan F. (2005): *Modelos de varón y mujer en las Revistas femeninas para adolescentes*. Madrid. Editorial Fundamentos.

POPKEWITZ, Thomas S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

PORRAS ARÉVALO, Julia (2011): *La literatura Infantil, un mundo por descubrir*. Madrid. Visión Libros.

PORTO CASTRO, Ana María; VILLARINO PÉREZ, Montserrat; BAYLINA FERRÉ, Mireia; GARCÍA RAMÓN, María Dolors; SALAMAÑA I SERRA, Isabel (2015): "Formación de las mujeres, empoderamiento e innovación rural". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. 68; pp. 385-406.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio; GÓMEZ CRESPO, Miguel Ángel (2006): "Cambiando las actitudes de los alumnos ante la ciencia: el problema de la (falta de) motivación". En J.I. POZO MUNICIO y M.A. GÓMEZ CRESPO: *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid. Ediciones Morata.

PRINCE-GIBSON, Eetta; SCHWARTZ, Shalom H. (1998): "Value priorities and gender". *Social Psychology Quarterly*, pp. 49-67.

PROPP, Vladimir (1981): *Morfología del cuento*. Trad. Lourdes Ortiz. Madrid. Fundamentos.

PROPP, Vladimir (1984): *Las raíces históricas del cuento*. Madrid. Editorial Fundamentos.

PUIG ROVIRA, Joseph María (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Papeles de Pedagogía. Barcelona. Paidós.

PULEO GARCÍA, Alicia H. (2001): "Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica". En Nieves BLANCO (Coord.): *Educación en femenino y en masculino*. Madrid. AKAL.

PULEO GARCÍA, Alicia H. (2007): Introducción al concepto de género". En Juan F. PLAZA y Carmen DELGADO (Eds.): *Género y comunicación*. Madrid. Editorial Fundamentos.

PUMARES PUERTAS, Luis (2005): "Los mitos de la escuela". *Revista complutense de educación*, Vol. 16 (2); pp. 455-469.

QUIN, Robin; MCMAHON, Barrie (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid. La Torre.

QUINTANA ALONSO, Adelina María (2003): *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Tesis doctoral dirigida por Víctor M. Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna.

QUIROGA MÉNDEZ, María Pilar (2013): "El Innatismo Moral, un nuevo Paradigma de Desarrollo Moral, aportaciones desde la Cognición y la Neurociencia". *Acción psicológica*, Vol. 10 (2) (Ejemplar dedicado a: Validación de Contenido desde metodologías cualitativas y cuantitativas), pp. 191-209.

RAMÍREZ GONZÁLEZ, Andrea (2015): "Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19 (1); pp. 43-65.

RAMÍREZ, María Aurelia (2005): "Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza". *Estudios Pedagógicos XXXI*, 2; pp. 167-177.

RAMÓN TORRIJOS, María del Mar (2005): "Literatura infantil de tradición oral. Una aproximación desde sus géneros". *Garza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de cultura popular*, 5; pp. 187-207.

RAMÓN TORRIJOS, María del Mar (2005): "Literatura popular infantil. Una aproximación al cuento como género literario". *Ensayos: Revista de*

*la Facultad de Educación de Albacete*, 19; pp. 149-159.

RAMÓN TORRIJOS, María del Mar (2007): "Dentro y fuera de la norma: representación textual de la mujer detective en la literatura Anglo-norteamericana". *Garozza: Revista de la Sociedad Española de estudios Literarios de Cultura Popular*, 7; pp. 249-271.

RAMOS LÓPEZ, María Amparo (2005): *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Universidad de Valencia.

RAMOS REQUEJO, Ramón (1990): "La familia como agente de socialización política". *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 9; pp. 86-76.

RAMOS ZAMORA, Sara; PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier (2013): "Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria: una propuesta metodológica". *Cabás*, 10 ; pp. 143-168.

RAMOS, Pilar; ARAGÓ, Ma Rosa (2003): *Mi cumpleaños*. Barcelona. Parramón.

RENTERÍA PÉREZ, Erico; LLEDIAS TIELBE, Esperanza; GIRALDO, Alba Luz (2008): "Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social". *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, Vol. 4 (2); pp. 427-441.

REVIEJO, Carlos; NOVOA, Teresa (2002): *Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé*. Madrid. SM.

REVIEJO, Carlos; ZABALA, Javier (2005): *Don Quijote de la Mancha*. Madrid. SM.

RIUS, Roser; RIUS, María (2006): *Clara tiene una gran familia*. Madrid. SM.

RODARI, Gianni; SANNA, Alessandro (2007): *Inventando números*. Sevilla. Kalandraka.

RODRIGO LÓPEZ, María José (1995): "Procesos cognitivos básicos: años preescolares". En Álvaro MARCHESI ULLASTRES, Cesar COLL SALVADOR, Jesús PALACIOS GONZÁLEZ (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación I*, Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza.

RODRIGO LÓPEZ, María José (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico". En María José RODRIGO LÓPEZ; José ARNAY

(coord.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.

RODRIGO, M<sup>a</sup> José; PALACIOS, Jesús (1998): "Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia". En M<sup>a</sup> José RODRIGO y Jesús PALACIOS (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Andrés; SÁNCHEZ SANTA BÁRBARA, Emilio; ESTÉVEZ LÓPEZ, Estefanía (2011): "Las mujeres emprendedoras en las comunidades indígenas". En Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO, Nina KRESSOVA (Coords.): *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía*. Granada. Instituto de Migraciones, pp. 59-60.

RODRÍGUEZ PÉREZ, Antonio (2005): "Contenidos escolares y género". *Enseñanza*, 23, pp. 339-348.

RODRÍGUEZ PÉREZ, Antonio (2007): "Principales modelos de socialización Familiar". *Foro de Educación* (9); pp. 91-97.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Vega (2007): "La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género". En Ana Vega NAVARRO (Coord.): *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga. Aljibe.

RODRÍGUEZ SUMAZA, Carmen; LUENGO RODRÍGUEZ, Tomasa (2003): "Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales". *Papers*, 69; pp. 59-78.

RODRÍGUEZ, Encarna (2001): *Neoliberalismo, educación y género, Análisis crítico de la reforma educativa Española*. Madrid. Ediciones La Piqueta.

ROGOFF, Bárbara (1993): *Aprendices del Pensamiento: El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Barcelona. Paidós Ibérica.

ROMERO LOMBARDO, Dolores (2011): "Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos". *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29 (julio); pp. 175-202.

ROMERO, Alfons; ABRIL, Paco (2015): "Factores de resiliencia en jóvenes de familias violentas: el papel de la escuela en el fomento de las trayectorias resilientes". *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y*

*práctica educativa*, 28; pp. 106-125.

ROMEU ADALID, Gabriel (2014): *Familia y autoridad en el hogar*. Bloomington, IN. Palibrio.

ROS GARCÍA, Esther (2012): "El cuento Infantil como herramienta socializadora de género". *Cuestiones Pedagógicas*, pp. 329-350.

ROS GARCÍA, Esther (2012): *El cuento como herramienta socializadora de género*. Copiarte. Sevilla.

ROSENHEIM, Stephanie; ODRIOZOLA, Elena (2008): *La historia de Noé. Los cuatro azules*.

ROSENKRANTZ, Paul; VOGEL, Susan R; BEE, Helen; BROVERMAN, Inge K.; BROVERMAN, Donald M. (1968): "Sex-role stereotypes and self-concept's in college students". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32; pp. 287-295.

ROSSETTI, Ana; ARTAJO, Jorge (2007): *Buenos días señor Hoy*. Madrid. Kókinos.

RUBIO CARRACEDO, José (2008): "La Psicología Moral (de Piaget a Kölhberg)". En Victoria CAMPS (Ed.) (2008): *Historia de la Ética. La ética contemporánea*. Barcelona. Crítica.

RUETER, Martha A.; CONGER, Rand D. (1995): "Antecedents of parent-adolescent disagreements". *Journal of Marriage and the Family*, 57; pp. 435-448.

RUILLIER, Jérôme (2005): *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona. Juventud.

RUIZ CAMPOS, Alberto Manuel (2005): "Cuatro caperucitas. Cuánto cuenta un cuento: el problema de la vida en la literatura infantil". EA, *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 8; pp. 173-194

RUÍZ DE MIGUEL, Covadonga (1999): "La familia y su implicación en el desarrollo infantil". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 10 (1); pp. 289-304.

RUIZ DE TEMIÑO ÍÑIGO, Santiago (2014): "La familia, primer agente social para aprender la cultura". En Irene María BRIONES MARTÍNEZ. *Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia*. Madrid. Dykinson.

RUSSELL, Elisabeth (2004): "María Belén Martín Lucas: 1999. Género literario/género femenino: veinte años del ciclo de cuentos de Canadá". Bells. Barcelona English Language and literature Studies. 13.

RYCKMAN, R. M.; HOUSTON, D. M. (2003): "Value priorities in American and British female and male university students". *The Journal of Social Psychology*, 143 (1); pp. 127-138.

SADOVNIK, Alan R. (2001): "Basil Bernstein". *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, 4. DIC. UNESCO.

SÁEZ ALONSO, Rafael (2006): "La educación intercultural". *Revista de educación*, 339; pp. 859-881.

SALABERRIA AREITIO, Garbiñe (2011): *La construcción narrativa de la ética. Contextos sociales y valores en la literatura infantil y juvenil*. Tesis doctoral Dirigida por: Dr. BENJAMIN TEJERINA MONTAÑA Leioa, abril.

SALMERÓN VILCHEZ, Purificación (2004): *Tesis Doctoral transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Facultad de Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad de Granada.

SALMON, Ángela K. (2009): "Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües". *Lectura y vida*, diciembre; pp. 62-69.

SÁNCHEZ BELLO, Ana (2002): "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela". *Educación*, 29; pp. 91-102.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Carmen; OLIVERA SANTACATALINA, Lorena; MUNIZ HERNÁNDEZ, Jorge; DE DIOS DE DIOS, Yolanda (2006): "Programa de intervención Familiar". En Cristina ESCOBAR PÉREZ, Gaspar SÁNCHEZ MAJADAS y Teodoro ANDRÉS LÓPEZ (Eds.): *Trabajo Social, Familia y Mediación*. Aquilafuente 102. Ediciones Universidad Salamanca.

SÁNCHEZ Sandra; YUBERO, Santiago (2004): "La transmisión y recepción de los valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria". En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y P. S. CERRILLO (Coords.): *Valores y lecturas. Estudios Multidisciplinares*. Cuenca, Ediciones de La Universidad de Castilla La-Mancha.

SÁNCHEZ-BARRANCO RUÍZ, Antonio (1994): *Historia de la Psicología. Sistemas, movimientos y escuelas*. Eudeman. Madrid.

SÁNCHEZ, Sandra; YUBERO Santiago y LARRAÑAGA, Elisa (2010): "El valor de un cuento: Lecturas y estilos de vida". En Mar CAMPOS FÍGARES, Gabriel NÚÑEZ RUIZ, Eloy MARTOS NÚÑEZ (Coords.): ¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar. Colección Estudios, 126. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

SÁNCHEZ, Sandra; YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa (2012): "Animación sociocultural, educación de valores y lectura". En Sonia MORALES CALVO, Juan LIRIO CASTRO y Rosa MARÍ YTARTE (Coords.): *La Pedagogía Social en la Universidad*. Valencia. Nau LLibres.

SANDOVAL PAZ, Constanza Edy (2005): "El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral". *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol. 1 (2) (Ene-Jun); pp. 1-9.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (Coord.) (2000): "El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar". Vol. 149 . Biblioteca del aula. Barcelona. Grao.

SARRAMONA, Jaume (2000): *Teoría de la educación*. Barcelona, Ariel.

SARTRE, Jean-Paul (1989): *El ser y la nada*. Madrid. Alianza Universidad.

SÁTIRO, Angélica (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

SÁTIRO, Angélica (2006): *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*. Barcelona. Octaedro.

SAU, Victoria (1993): *Ser mujer, el fin de una imagen tradicional*. Barcelona. Icaria Editorial.

SAXE, Geoffrey B.; GEARHART, Maryl; GUBERMAN, Steven B. (1984): en The social organization of early number development. En Barbara ROGOFF and James V. WERTSCH (Eds.): *Children's learning i the "Zone of proximal development"*. New Directions for Child Development, 23. San Francisco. Jossey-Bass.

SCHAFFER, Heinz Rudolph (2000): *El desarrollo social*. S.XXI. México.

SCHEIN, Virginia E. (2001): "A global look at psychological barriers to Women's progress in management". *Journal of Social Issues*, 57 (4); pp. 675-688.



SCOTT, Joan W. (1990): "El género: una categoría útil para el análisis científico". En Mary Josephine NASH y James S. AMELANG (Eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia. Universidad de Valencia.

SEBASTIÁN RAMOS, Araceli (Coord.)(2006): *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. Madrid. Editorial DYKINSON.

SENÍS FERNÁNDEZ, Juan; CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César (2005): "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?" *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1; pp. 19-34.

SEOANE, Marina (2010): *Mi gato Dimas*. Sevilla .Edimáter.

SERRA, Miquel; SERRAT, Elisabet; SOLÉ, Rosa et al. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Editorial Ariel.

SERRANO, Joaquín; MARTÍNEZ, José Enrique (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Oikos-Tau.

SERRANO DE HARO, Amparo (2007): "Imágenes de lo femenino en el arte: atisbos y atavismos". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (17), pp. 2-9.

SEVERO HERNÁNDEZ BUITRAGO, Alirio; HERNÁNDEZ PINEDA, Luz Mireya (2012): "Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños". *Praxis & Saber*, Vol. 3 (6); pp. 141-164.

SHAFFER, David (2005): *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México. Thomson.

SHAFFER, David Reed; KIPP, Catherine (2007): *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México. THOMSON Learning.

SHAVIT, Zohar (1999): "La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños". En Montserrat IGLESIAS SANTOS (Comp.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid. Arcolibros.

SHUM, Grace (1988): "La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje". *Infancia y Aprendizaje*, 43; pp. 37-53.

SIDANIUS, James H.; PRATTO, Felicia (2004): "Social Dominance Theory: a new synthesis". In John JOST, James SIDANIUS: *Political*

*Psychology Nueva York*. Psychology Press.

SIERRA GARCÍA, Purificación (2002): "La adquisición de la Identidad de género". En Pilar HERRANZ YBARRA; Purificación SIERRA GARCÍA (Dir.): *Psicología Evolutiva I*. Vol. II. Desarrollo Social. Madrid. UNED.

SIGEL, Irving E. (1997): "Modelo de Distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 78; pp. 13-29.

SIGEL, Irving E. (1997): "The distancing model underlying the development of representational competente". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 20 (2); pp. 13-29.

SILVA CHARVER, Erika (2005): "Contexto Histórico y Conceptos Políticos Feministas". En Erika SILVA CHARVET (Ed.): *Identidad y Ciudadanía de las Mujeres*. Quito. Ediciones Abya-Yala.

SIMÓN RODRÍGUEZ, Mara Elena (2010): *La igualdad también se aprende*. Cuestión de coeducación. Madrid. Narcea.

SMETANA, Judith G. (2006): Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Judith SMETANA y Melanie KILLEN (Eds.): *Handbook the development moral*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

SMITH, Frank (2004): *Understanding Reading: A Psychoinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. NJ. HAHWAH. Lawrence Erlbaum.

SNYDER, Mark (1981): "On the self-perpetuating nature of social stereotypes". En D. L. HAMILTON (Eds.): *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. Nueva York. Lawrence Erlbaum.

SOBRINO, Javier; RANUCCI, Claudia (2004): *El misterio de la niebla*. Zaragoza. Edelvives.

SORRIBES MEMBRADO, Susana; GARCÍA-BACETE, Francisco J. (1996): "Los estilos disciplinarios paternos". En Rosa Ana CLEMENTE ESTEBAN y Carlos HERNÁNDEZ BLASI (Eds.): *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Granada, Aljibe.

SOTOMAYOR SAÉZ, Victoria (2000): "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil". En Pedro CERRILLO y Jaime GARCÍA (Coords.): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Universidad Castilla-La

Mancha.

SPENCE Jane T.; BUCKNER, Camille E. (2000): "Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes: What do they signify?". *Psychology of Women Quarterly*, 24 (1); pp. 44-53.

STANTON, Philip (2006): *¡No quiero ser violeta!* Madrid. SM.

STEINER, Rudolf; GRAHL, Úrsula (1998): *La sabiduría de los cuentos de hadas*. Madrid. Editorial Escuela Española.

STOLKE, Verena (2004): "La mujer es puro cuento: la cultura del género". *Estudios Feministas*, 12 (2); pp. 77-105.

Stryker, Sheldon (1980/2000): *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, CA/Caldwell, NJ. Benjamin-Cummings/Blackbur.

Stuart MILL, James (1962): *Sobre La Libertad*. Buenos Aires. Aguilar.

SUÁREZ BRIONES, Beatriz (1996): "Política sexual/política textual. El patriarcado como espacio opresor. Veinticinco años después de política sexual, de Kate Millet". En José María POZUELOS YVANCOS, Francisco VICENTE GÓMEZ (Edit.): *Mundos de ficción, II*. Murcia. Universidad de Murcia; pp. 1471-1476.

SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal (2004): "La Zona De Desarrollo Próximo, La Categoría Pedagógica Para El Análisis De La Interacción En Contextos De Virtualidad". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 24; pp. 5-10.

SUÁREZ VILLEGAS, Juan Carlos (2007): "Estereotipos de la mujer en Comunicación". *Mujeres en Red, El periódico feminista*. Consultada el 17/12/2014.

SUAZO DÍAZ, Sonia N. (2006): *Inteligencias Múltiples*. Universidad de Puerto Rico. La Editorial.

SUBIRATS MARTÒRI, Marina (1994): "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*, 6; pp. 49-78. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>.

SUBIRATS MARTORI, Marina (2006): "La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo". En Carmen RODRÍGUEZ (Comp.): *Género y currículo*. Aportaciones del género al estudio y la práctica del curriculum.

Madrid. Akal.

SUBIRATS MARTORI, Marina (2010): "¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, 1; pp. 143-158.

SUBIRATS MARTORI, Marina (2010): "La coeducación hoy: Los objetivos pendientes". *EMAKUNDE*. Vitoria-Gasteiz, pp. 1-16.

SUBIRATS MARTORI, Marina; BRULLET TENAS, Cristina (1999): "Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta". En Marisa BELAUSTEGUIGOITIA RIUS, Araceli MINGO (Coords.): *Géneros prófugos: feminismo y educación*. México. Universidad Autónoma de México, pp. 189-224.

SUBIRATS MARTORI, Marina; TOMÉ GONZALEZ, Amparo (1992): "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo". *Cuadernos para la coeducación*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

TABERNERO SALA, Rosa (2005): *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.

TAJFEL, Henri; TURNER, John C. (1986): "The social identity theory of intergroup behaviour". In Worchel, S. y Austin, W. G. (Eds.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago. Nelson.

TAJFEL, Henry (1981): *Social identity and intergroup relations*. London. Cambridge Univ. Press.

TAYMOURIAN, Anahita (2005): *Mi luna, nuestra luna*. Sao Paulo. Shinseken Brasil.

TEJEDOR, Carmen (1991): "Estereotipos sexista en la literatura infantil y juvenil". *Infancia y Sociedad*, 10; pp. 93-100.

TEJERINA LOBO, Isabel (2010): "La Narración Oral: un arte al alcance de todos". En Mar CAMPOS F. FÍGARES, Gabriel NÚÑEZ RUIZ, Eloy MARTOS NÚÑEZ (Coords.): *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Colección Estudios 126. Cuenca. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

TELLEZ MUÑOZ, José A. (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*.

Madrid, Ed. Dykinson.

THOMAS, William Isaac; THOMAS, Dorothy Swaine (1928): *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.

TOMÉ GONZALEZ, Amparo (2001): "La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela". En Nieves BLANCO (Coord.): *Educación en femenino y en masculino*. Madrid. Akal.

TOMÉ GONZÁLEZ, Amparo; CALVO SALVADOR, Adelina (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio". En Marta GARCÍA LASTRA; Adelina CALVO SALVADOR; Teresa SUSINOS RADA (Eds.): *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid. Narcea Ediciones.

TORÍO LÓPEZ, Susana; PEÑA CALVO, José Vicente; INDA CARO, Mercedes (2008): "Estilos de educación familiar". *Psicothema*, Vol. 20, 1; pp. 63-66.

TORRES BARZABAL, Luisa María; JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Antonio (2005): "Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión". *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 (2); pp. 1-11.

TORRES FERNÁNDEZ, Gemma; ARJONA SÁNCHEZ, M Carmen (1993): "Coeducación". *Temas Transversales del currículum*, 2. Colección Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

TORRES MÉNDEZ, M<sup>a</sup> José (2011): "Literatura Infantil". *Revista Innovación y experiencias educativas*, 40; pp. 1-10.

TRIGO CUTIÑO, José Manuel; y et al (1997): *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla. Guadalmena.

TRIGO, Ramón (2005): *Casa vacía*. Madrid. Anaya,

TRIGO, Ramón (2007): *Yo vivía en el fin del mundo*. Zaragoza. Edelvives.

TRILLA BERNET, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Ariel.

TRILLA BERNET, Jaume (1993): *Otras educaciones*. Animación

*sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Herder.

TURÍN, Adela (1994): *Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TURÍN, Adela (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid. Editorial Horas y Horas.

TURÍN, Adela (2009): "Cuentos Infantiles y Roles de género. El poder de las ilustraciones". *Emakunde*, 75; pp. 30-33.

TURÍN, Adela (2012): *Rosa Caramelo*. Pontevedra. Kalandraka.

TURNER, John C. (1987): *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford. Basil Blackwell.

UGAS FERMIN, Gabriel (2005): *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Venezuela. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo. 2011. Glosario.

UNGERER, Tomi (2007): *Los tres bandidos*. Sevilla. Kalandraka.

URÍA RÍOS, Paloma (2010): "Los cuentos infantiles, érase una vez...". Pensamiento Crítico. Página Abierta, 210. Revista electrónica, pp. 58-61. Consultada 01/03/2015.

URIARTE ULARGUI, José (2007): "La recepción del lenguaje en la evolución humana: detalles sociolingüísticos". *Interligüística*, 17; pp. 1040-1043.

URMENETA, Ana Rebeca (2010): "Los malos de los cuentos. La transgresión social vista por los niños y las niñas". *Prisma social*. 5 (dic.); pp. 1-42.

USATEGUI BASOZABAL, Elisa (2003): "La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?" *Revista complutense de educación*. Vol. 14, 1; pp. 175-196.

UTHER, Hans-Joorg (2004): *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography (Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson)*. Helsinki. Academia Scientiarum Fennica.

VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto (2007): "Funciones y dinámica de la familia"; en VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto: *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México. Editorial El Manual Moderno.

VALDEZ, Daniel (2004): "Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad". En Nora Emilce ELICHIRY (Comp.): *Aprendizajes escolares*. Biblioteca del docente. Buenos Aires.

VALDIVIA MORAL, Pedro Ángel; MOLERO LÓPEZ-BARAJAS, David; CAMPOY ARANDA, Tomás J.; ZAGALAZ SÁNCHEZ, María Luisa (2015): "Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: propiedades psicométricas de una escala". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 58; pp. 269-288.

VALDIVIA, Paloma (2009): *Los de arriba y los de abajo*. Sevilla. Kalandraka.

VALVERDE LIMBRICK, Helen Roxana; HIDALGO CHINCHILLA, Rosa María (2009): *Juguemos con cuentos y poesías*. San José. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

VALVERDE VELASCO, Alicia M<sup>a</sup> (2006): *El cuento literario en España y su ejemplificación en relatos breves de Francisco Ayala. Teoría y crítica (1950-2000)*. Tesis Doctoral dirigida por José Rafael VALLÉS CALATRAVA.

VASTA, Ross; HAITH Marshall M.; MILLER, Scott A (2001): *Psicología infantil*. Barcelona. Ariel.

VÁZQUEZ, Nika (2013): "Lenguaje, autoestima y familia". *Revista Crítica*, 984; pp. 46-48.

VEGA CASANOVA, Manuel Jair; CASTRO MORALES, Vanessa (2006): "Cuentos ciudadanos: Desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo local". *Investigación y Desarrollo*. Vol. 14 (2); pp. 332-333.

VÉLEZ MONTOYA, Antonio (2007): *Homo Sapiens*. Bogotá. Villegas Editores.

VILA MEDIBURU, Ignasi (2000): "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Revista Iberoamericana de*

*Educación*, 22. Educación Inicial; pp. 41-60.

VILA MENDIBURU, Ignasi (1998): "El espacio social en la construcción compartida del conocimiento". *Educación*, 22-23; pp. 55-98.

VILA MENDIBURU, Ignasi (1998): *Familia, Escuela y Comunidad*. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de educación 26; Barcelona. Horsori Editorial.

VILA MENDIBURU, Ignasi (2007): "Lev S. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación"; en Jaume TRILLA BERNET (Coord.): *El legado pedagógico del S: XX para la escuela del S: XXI*. Serie fundamentos de la educación, 159. Barcelona. Editorial Grao.

VILLARROEL, Gladys (1990): "Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño". *Estudios Pedagógicos*, 16. Universidad Austral. Chile.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Pléyade.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (2004): *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

WATSON, J.; NEWBY, R. (2005): "Biological sex, stereotypical sex-roles, and SME owner characteristics". *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 11 (2); pp. 129-143.

WEINRAUB, Marsha et al (1984): "The Development of Sex Role Stereotypes in the Third Year: Relationships to Gender Labeling, Gender Identity, Sex-Types Toy Preference, and Family Characteristics". *Child Development*. Vol. 55, 4 (Aug.); pp. 1493-1503.

WELLS, Gorden (2001): *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona. Paidós.

WENSELL, Ulises (2003): *La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia. Comunicación Literaria en las Primeras Edades*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

WERTSCH, James V. (1995): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Ediciones Paidós.

WILLIAMS John E.; BEST, Deborah L. (1990): *Measuring Sex*



*Stereotypes: A multination study.* Newbury Park. Sage.

WINNICOTT, Donald W. (1987): *Realidad y Juego.* Barcelona. Editorial Gedisa.

WRAY, David; LEWIS, Maureen (2005): *Aprender a leer y escribir textos de información.* Madrid. Ediciones Morata.

WUNDT, Wilhelm (1912): *Elementos de Psicología de los Pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad.* Madrid. AltaFulla.

YAÑEZ CANAL, Jaime; FONSECA LAMPREA, María Angélica; PERDOMO SALAZAR, Adriana Milena (2012): "Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción". *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 35; pp. 67-86.

YELA GARCÍA, Carlos (1998): "Diferencia entre sexos en los juicios verbales sobre su comportamiento amoroso y sexual". *Revista de Psicología General y Aplicada*. 51 (1); pp. 115-147.

YELA GRANIZO, Mariano (1987): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje.* Editorial Pirámide. Madrid.

YUBERO, Sandra (2003): "Socialización y aprendizaje social". En Darío PÁEZ ROVIRA, Itziar FERNÁNDEZ SEDANO, Silvia UBILLOS LANDA y Elena ZUBIETA (coord.): *Psicología social, cultura y educación.* Madrid. Pearson Prentice Hall.

ZABALA, Ángel (1996): *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Grao.

ZELEDÓN RUÍZ, María del PILAR (2004): *Lenguaje y estudios sociales en la educación infantil.* Costa Rica. EUNED.

ZIMBALIST ROSALDO, Michelle (1979): "Mujer, Cultura y Sociedad: una visión teórica". En Olivia HARRIS y Kate YOUNG (Eds.): *Antropología y feminismo.* Barcelona. Anagrama.



## VI. ANEXOS

ANEXO	1. Selección cuentos
ANEXO	2. Listado 134 cuentos
ANEXO	3. Ajuste de la muestra, tras la lectura y consulta de los materiales.
ANEXO	4. Los cuentos seleccionados: 74 cuentos infantiles.
ANEXO	5. Distribución de los cuentos por editorial
ANEXO	6. Cuentos distribuidos por años
ANEXO	7. Listado de los cuentos de la muestra clasificados en relación a la tipología de la narración.
	8. Revisión de los estereotipos en la bibliografía
ANEXO	9. Cuestionario 2011
ANEXO	10. Personas participantes del primer grupo de discusión
ANEXO	11. Cuestionario, primer grupo de discusión: Anotaciones
ANEXO	12. Personas participantes segundo grupo de discusión
ANEXO	13. Cuestionario, segundo grupo de discusión: Anotaciones
ANEXO	14. Cuestionario definitivo
ANEXO	15. Aclaraciones al cuestionario por ítem
	16. Carta para los lecto-observadores/as
ANEXO	17. Gráfico XVII: Distribución de la población mujeres/hombres en Andalucía. INE.
ANEXO	18. Distribución de las personas en función de los datos poblacionales
ANEXO	19. Asignación aleatoria de los cuentos
ANEXO	20. Tablas Excel con los datos recogidos de los cuestionarios codificados por los lecto-observadores/as
ANEXO	21. Resumen TEST Estadístico texto/ilustración
ANEXO	22. Mujeres rol de heroínas
ANEXO	23. Clasificación de los cuentos-rasgo actitud agresiva-
ANEXO	24. Clasificación de los cuentos según Pelegrín-Aller
ANEXO	25. Gráficos de Barras: Ítem 7, Ítem 8, Ítem 14 e Ítem 15.
ANEXO	26. Índice de Tablas, Imagen y Gráficas



## ANEXO I: Selección de cuentos

Selección de los cuentos realizada eliminando los cuentos repetidos en Catálogo de la Red de Bibliotecas Andalusas. Total de registros: 1.544

Titulo	Número ejemplares
¿Cómo es el color carne? / texto Olga Alamán ; ilustración, Clara Roca.	70
¿Cuándo?, Frederick / Leo Lionni.	205
¿Dónde está Miguel? / Rotraut Susanne Berner.	70
¿Dónde? Frederick / Leo Lionni.	206
¿Qué pasó con Adriana--? / Carmen Ada ; ilustraciones de Sally Cutting.	218
¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico / Felicia Law ; ilustrado por Nicola Evans.	81
Adiós, querido chupete! / Paule Alen ; ilustrado por Myriam Deru.	53
Cuidado, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	66
Fiesta de disfraces! / Amélie Graux, Antonin Poirée, traducida por Gregori Gancho Rodríguez.	101
¡Fuera pañales! / Texto a partir del guión audiovisual, Estel Baldó, Rosa Gil y Maria Soliva; Ilustraciones a partir de los dibujos originales de Roser Capdevila.	59
¡Hecha una furia! / Antonin Poirée, Amélie Graux ; traducido por Gregori Gancho Rodríguez.	99
¡Necesita gafas! / Amélie Graux, Antonin Poirée, traducida por Gregori Gancho Rodríguez.	101
¡No quiero ser violeta! / Philip Stanton.	53
¡No, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	94
¡Roja como un tomate! / ilustraciones Amélie Graux, texto Antonin Poirée y Amélie Graux [traducido por Gregori Gancho Rodríguez].	105
¡Toca piscina! / ilustraciones Amélie Graux; textos Antonin Poirée y Amélie Graux; [traducido por Greogori Gancho Rodríguez].	98
¡Venga, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	62
Aladino y la lámpara maravillosa / Anónimo ; ilustrado por Alejandra Viacaba.	74
Alí Babá y los 40 ladrones / Anónimo ; ilustrado por Lancman Ink.	66
Alí Babá y los cuarenta ladrones / Adaptación: Natalia Molero.	94
Bambi / Textos Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones Juan Pablo Mora.	50
Blancanieves / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm.	59
Blancanieves y los siete enanitos / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Victoria Assanelli.	50
Buenos días señor Hoy / [texto] Ana Rossetti; [ilustraciones] Jorge Artajo.	76
Caillou observa los pájaros / texto adaptado por Francine Allen ; traducido por Alberto Jiménez Rioja.	83
Caperucita Roja / Charles Perrault; ilustrado por Alejandra Viacava.	59
Casa vacía / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	58
Celos / Violeta Monreal.	106
Cenicienta / adaptación Luz Orihuela ; ilustración María Espluga.	57
Cenicienta / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	64
Cerca / Natalia Colombo.	56
Clara tiene una gran familia / Roser Rius ; [ilustraciones de Maria Rius ; traducción del catalán: Teresa Tellechea].	63
Cuento para contar mientras se come un huevo frito / Pep Bruno ; Mariona Cabassa.	96
Déjate contar un cuento / Paula Farias ; prólogo de José Saramago ; fotografías de Juan Carlos Tomasi y Petros Kokkinos.	59

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Desilusión / Violeta Monreal.	85
Dinosaurio / Disney.	65
Don Quijote de la Mancha / Carlos Reviejo ; ilustraciones, Javier Zabala.	67
El baile del ciempiés / Julián Fuentes; de las ilustraciones Silvia L. Cabaco.	73
El cuarto prohibido / Itziar Ezquieta.	108
El escarabajo encuentra un atajo / textos, Hilario ; ilustraciones Loti Scagliotti.	64
El espantapájaros amigo / Xosé Neira Vilas ; ilustraciones de Xaquín Marín.	266
El flautista de Hamelín / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	74
El gato con botas / Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	74
El Mago de Oz : adaptación del cuento de L. Frank Braum / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Esther M <sup>a</sup> Arjona Curiel.	55
El misterio de la niebla / Javier Sobrino ; Claudia Ranucci.	71
El oso con la espada / Davide Cali, Gianluca Foli.	173
El patito feo / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	81
El pequeño hoplita / Arturo Pérez-Reverte ; ilustraciones de Fernando Vicente.	56
El pirata Pata de Lata / Oli ; [ilustraciones], Ramón Trigo.	222
El príncipe de Venecia / Jean-Côme Nogués [texto] ; [ilustraciones] Anne Romby ; [traducción, Angels Fabregat].	84
El príncipe feliz / basado en el cuento de Oscar Wilde ; ilustrado por Gerardo Baró.	54
El sastrecillo valiente / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Alejandra Viacava.	57
El soldadito de plomo / Hans Christian Andersen ; ilustrado por Alejandra Viacava.	76
El tapiz misterioso / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Zabala.	180
El traje nuevo del emperador / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	76
El turista excepcional / Ramón Gómez de la Serna ; ilustraciones, Hermenegildo Sábat.	54
El valle de los Bubus / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	53
Elenita / escrito por Campbell Geeslin ; ilustrado por Ana Juan.	83
Elmer y los hipopótamos / David McKee.	81
En los cuentos hay ... sentidos / Violeta Monreal.	53
En mi casa hay un duende / Antonio Martínez Menchén ; ilustración, Teo Puebla.	96
Este sapo no es de trapo / Hilario ; ilustraciones, Loti Scagliotti.	51
Felicidad / Violeta Monreal.	86
Frederick : ¿Quién es? / Leo Lionni.	207
Greta la loca / Geert De Kockere ; ilustrado por Carll Cnuet.	266
Hansel y Gretel / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm; ilustrado por Sergio Kern.	63
Hänsel y Sara / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Olivares.	105
Horror / Violeta Monreal.	81
Inventando números / Gianni Rodari ; [ilustraciones], Alessandro Sanna.	94
Júbilo. / Violeta Monreal.	71
Julián tiene miedo / Eliacer Cansino ; ilustraciones de Marina Marcolin.	77
Kika Superbruja y sus bromas mágicas / Knister.	106
Koala, Aíeres muy especial! / ilustrado por Jonathan Lambert ; traducido por Gemma Pérez Roda.	58
La Bella durmiente / Charles Perrault; ilustrado por Sergio Kern.	159
La Bella y la Bestia / adaptación del cuento de Madame de Villeneuve ; textos, Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones, Juan Pablo Mora.	51
La bella y la bestia / Madame Leprince de Beaumont, Madame d'Alnoy ; ilustraciones de Sergio Kern.	71
La casa de la mosca Fosca / adaptación de Eva Mejuto a partir del cuento popular ruso ; ilustraciones de Sergio Mora.	77
La casa más grande del mundo / Leo Lionni ; traducción de Xosé Manuel Gonzalez Barreiro.	56
La cigarra y la hormiga / basado en la fábula de, Jean de Lafontaine ; ilustrado por, Manuel Clavero ; [coordinación y adaptación, Emilio López].	50

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

La cueva de Draco / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	54
La cuidadora de gansos / Natalia Molero.	68
La historia de Noé / contada por Stephanie Rosenheim ; ilustrada por Elena Odriozola.	59
La i tiene su punto / Francisco David Izquierdo Jurado ; [ilustraciones] Silvia Álvarez Castellar.	234
La isla de los cangrejos violinistas / texto de Xavier Queipo; ilustraciones de Jesús Cisneros.	54
La mamá de Julio espera un bebé / texto, Christian Lamblin ; ilustraciones, Régis Faller y Charlotte Roederer.	56
La princesa que perdió su nombre / Pilar Mateos ; ilustraciones Teo Puebla.	60
La rana encantada / Adaptación:Natalia Molero.	64
La señora de los libros / Heather Henson ; ilustrado por David Small.	53
La sirenita / Hans Christian Andersen; ilustrado por Lancman Ink.	67
La tortuga que quería dormir / Roberto Aliaga ; ilustraciones de Alessandra Cimadoribus.	108
Las pesadillas de Winnie the Pooh / [basado en las historia de Pooh escritas por A.A. Milne].	53
Las trenzas del abuelo / [texto] Nuria Figueras ; [ilustraciones] Roger Olmos.	54
Leopoldo y Casilda / Daniela Kulot.	54
Libertad. / Violeta Monreal.	83
Lo grande que es ser chiquito / Mauricio Rosencof, ilustraciones, Miguel Carini.	193
Los de arriba y los de abajo / Paloma Valdivia.	204
Los fantasmas buscan casa / Rocío Antón y Lola Núñez ; ilustraciones [de] Claudia Ranucci.	52
Los músicos de Bremen / Hermanos Grimm; ilustrado por Gerardo Baró.	64
Los tres bandidos / Tomi Ungerer.	91
Los tres cerditos / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	55
Los tres cerditos / cuento recreado por Josep-Francesc Delgado ; ilustraciones de Francesc Rovira.	101
Mago Goma / [texto] Toño Núñez ; [ilustraciones] Adriá Fruitós.	53
Mi biblioteca infantil.	175
Mi cumpleaños / Pilar Ramos, M <sup>a</sup> Rosa Aragón.	61
Mi gato Dimas / escrito e ilustrado por Marina Seoane.	112
Mi luna, nuestra luna / Anahita Taymourian ; [editor, Eiko Arizono].	76
Miguel va de compras / Rotraut Susanne Berner.	64
Moncho y la mancha / Kiko Dasilva.	86
Morriña / Violeta Monreal.	85
Nerviosismo / Violeta Monreal.	92
No te vayas-- / una historia de Gabriela Keselman con ilustraciones de Gabriela Rubio.	93
Odio / Violeta Monreal.	74
Ojobrusco / Darabuc ; ilustraciones de Maurizio A.C. Quarello.	115
P de papá / Isabel Martins [texto] ; Bernardo Carvalho [ilustraciones].	90
Pequeño Bouyei / Patricia Geis.	84
Pétala / Pep Bruno, a partir de una idea de Luciano Lozano ; ilustraciones de Luciano Lozano.	92
Peter Pan / James Barrie; ilustrado por Alejandra Viacava.	67
Peter Pan: / adaptación del cuento de James M. Barrie / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Araceli C. Hamilton y Luis M <sup>a</sup> Bilbao.	51
Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé / Carlos Reviejo ; ilustraciones, Teresa Novoa.	60
Pinocho / Carlo Collodi; ilustrado por Gerardo Baró.	56
Pistacho, el perro verde / Carmen Gil Martínez ; ilustraciones Isabel Riera.	87
Pocaleña / adaptación de Xosé Ballesteros a partir del cuento popular ; ilustraciones de Ana Pillado.	95
Por cuatro esquinitas de nada / Jérôme Ruillier.	67
Pulgarcito / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	64

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

---

Ricitos de oro / basado en un cuento popular inglés ; ilustrado por Lancman Ink.	64
Si yo fuera princesa / texto, Meg Clibbon ; ilustraciones, Lucy Clibbon.	60
Simbad, el marino / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	75
Simón Mentiras / texto de Roberto Aliaga ; ilustraciones de Simona Mulazzani.	60
Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola / Lauren Child ; [adaptación, Esther Rubio].	70
Tomás y las tijeras mágicas / Ricardo Alcántara ; ilustraciones Gusti.	56
Un charco azul / Antonio Amago.	75
Un cuento de monstruos / José María Domínguez.	209
Una estrella brilla para ti / ilustraciones, Miriam Cordes ; texto, Nele Moost.	64
Yo vivía en el fin del mundo / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	67



## ANEXO II: Listado de cuentos (134 cuentos)

En este listado se muestran los cuentos seleccionados para la muestra al aplicar el criterio de cuentos infantiles / cuento infantil con >50 ejemplares en el catálogo. Suponen un total de 134 cuentos seleccionados.

Nº	Nombre del texto	Editorial/año	Características
1	¿Cómo es el color carne? / texto Olga Alamán ; ilustración, Clara Roca.	Barcelona : Destino, 2004.	¿Por qué? Diversidad ; 2 1ª ed. Razas-Libros infantiles y juveniles (+). Valores
2	¿Cuándo?, Frederick / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Lectura recomendada : a partir de 1 año. Datos tomados de la cub. Tít. orig.: When. Libro en cartóné. 1ª ed. Libros infantiles y juveniles. Conocimiento del entorno- Cuentos
3	¿Dónde está Miguel? / Rotraut Susanne Berner.	Madrid : Anaya, D.L. 2002.	Mi primera sopa de libros Vida cotidiana Libros infantiles Conejos, escondites, vacaciones, cuentos
4	¿Dónde? Frederick / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Hojas de cartóné. Lectura recomendada : a partir de 1 año. Tít. orig.: Where? Tít. tomado de la cub. Libro en cartóné. 1ª ed. Libros infantiles y juveniles. Conocimiento del entorno- Cuentos
5	¿Qué pasó con Adriana--? / Carmen Ada ; ilustraciones de Sally Cutting.	Sevilla : Edimáter, 2010.	La estrella bailarina Cuentos ; 2 A partir de 4 años. 1ª ed. Cuentos infantiles
6	¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico / Felicia Law ; ilustrado por Nicola Evans.	León : Everest, [2005]	Montaña encantada Primeros lectores. Cuento infantil. Lluvia
7	¡Adiós, querido chupete! / Paule Alen ; ilustrado por Myriam Deru.	León : Everest, [2005]	Montaña encantada Primeros lectores. Primeros lectores. Libros ilustrados infantiles. Chupetes-Cuentos
8	¡Cuidado, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	Zaragoza : Edelvives, [2003]	Bruno Libros infantiles y juveniles Amor familiar-Cuentos Relación padres-hijos-Cuentos Infancia-Cuentos
9	¡Fiesta de disfraces! / Amélie Graux, Antonin Poirée, traducida por Gregori Gancho Rodríguez.	Madrid : San Pablo, 2007.	La clase de los peques Libros infantiles y juveniles. Convivencia. Carnaval-Cuentos Disfraces-Cuentos
10	¡Fuera pañales! / Texto a partir del guión audiovisual, Estel Baldó, Rosa Gil y Maria Soliva; Ilustraciones a partir de los dibujos originales de Roser Capdevila.	[Barcelona : Equipo Cromosoma, 2006]	Las Tres Mellizas Bebés Poco a poco Letras mayúsculas. Libros ilustrados infantiles. Hábitos
11	¡Hecha una furia! / Antonin Poirée, Amélie Graux ;	Madrid : San Pablo, D.L. 2007.	La clase de los peques Libros infantiles y juveniles.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	traducido por Gregori Gancho Rodríguez.		Emociones y sentimientos. Convivencia. Amistad-Cuentos Escuelas
12	iNecesita gafas! / Amélie Graux, Antonin Poirée, traducida por Gregori Gancho Rodríguez.	Madrid : San Pablo, 2007.	La clase de los peques Libros infantiles y juveniles. Vida cotidiana. Complejos-Cuentos El Barco de Vapor. La gata Misha ; 1
13	iNo quiero ser violeta! / Philip Stanton.	Madrid : SM, 2006.	Cuentos infantiles. Búsqueda de la propia identidad. Autoestima. Bruno
14	iNo, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	Zaragoza : Edelvives, 2003.	Libros infantiles y juveniles Vida cotidiana-Cuentos Relación padres-hijos-Cuentos
15	iRoja como un tomate! / ilustraciones Amélie Graux, texto Antonin Poirée y Amélie Graux [traducido por Gregori Gancho Rodríguez].	Madrid : San Pablo, D.L.2007.	La clase de los peques A partir de 3 años. Libros infantiles y juveniles. Emociones y sentimientos. Autoestima. Complejos-Cuentos
16	iToca piscina! / ilustraciones Amélie Graux; textos Antonin Poirée y Amélie Graux; [traducido por Greogori Gancho Rodríguez].	Madrid : San Pablo, D.L. 2007.	La clase de los peques A partir de 3 años. Libros infantiles y juveniles. Vida cotidiana. Natación-Cuentos Escuelas Hábitos
17	iVenga, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	Zaragoza : Edelvives, [2003]	Bruno Libros infantiles y juveniles Vida cotidiana-Cuentos Infancia-Cuentos
18	Aladino y la lámpara maravillosa / Anónimo ; ilustrado por Alejandra Viacaba.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 15 Actividades que complementan la lectura del cuento. Cuentos clásicos
19	Alí Babá y los 40 ladrones / Anónimo ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : El País, D.L. 2005.	Actividades para jugar y aprender. Libros infantiles y juveniles Cuentos clásicos
20	Alí Babá y los cuarenta ladrones / Adaptación: Natalia Molero.	Barcelona : Ediciones Folio, 2007.	Teatro-cuentos Adaptación del cuento de Las mil y una noches. Teatro infantil Cuentos infantiles
21	Bambi / Textos Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones Juan Pablo Mora.	Madrid : Cultural, 2002.	Diverticuentos Respeto a la Naturaleza Adaptación del cuento de Félix Salten.
22	Blancanieves / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm.	Barcelona : El Pais, 2005.	Cuentos clásicos.
23	Blancanieves y los siete enanitos / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Victoria Assanelli.	Barcelona : Sol 90, 2010.	Biblioteca infantil El Mundo Los mejores cuentos de siempre ; 1 De venta conjunta con el diario El Mundo. Cuentos
24	Buenos días señor Hoy / [texto] Ana Rossetti; [ilustraciones] Jorge Artajo.		Libros ilustrados infantiles. Fantasía-Cuentos
25	Caillou observa los pájaros / texto adaptado por Francine Allen ; traducido por Alberto Jiménez Rioja.	León : Everest, D.L. 2008.	Mis cuentos de Caillou 2ª ed. Libros infantiles y juveniles.
26	Caperucita Roja / Charles Perrault; ilustrado por	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 3 Cuentos clásicos.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Alejandra Viacava.		
27	Casa vacía / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	Madrid : Anaya, 2005. Los álbumes de sopa de libros Premio Internacional de Álbum Ilustrado "Ciudad de Alicante" 2005 Libros ilustrados infantiles. Imaginación-Cuentos
28	Celos / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, 2005. ¿Qué sientes? El abecedario de los sentimientos ; C 1ª ed. Emociones y sentimientos-Libros infantiles y juveniles (+). Emociones y sentimientos Celos Cuentos
29	Cenicienta / adaptación Luz Orihuela ; ilustración María Espluga.	Barcelona : Combel, 2003. Caballo alado clásico Al trote ; 3 Primeros lectores. Libros con poco texto y letra cursiva. 1ª ed. Libros infantiles y juveniles Princesas-Cuentos
30	Cenicienta / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005. Cuentos infantiles ; 8 Incluye actividades para jugar y aprender Cuentos clásicos.
31	Cerca / Natalia Colombo.	Sevilla : Kalandraka, 2008. I Premio Internacional Compostela para álbumes ilustrados 2008 1ª ed. Libros ilustrados infantiles. Enfados-Cuentos Amistad
32	Clara tiene una gran familia / Roser Rius ; [ilustraciones de Maria Rius ; traducción del catalán: Teresa Tellechea].	Madrid : SM, 2006. Cuentos para sentir día a día ; 5 Familia-Libros infantiles y juveniles. Libros para soñar
33	Cuento para contar mientras se come un huevo frito / Pep Bruno ; Mariona Cabassa.	Pontevedra : Kalandraka, 2003. 1ª ed. Fantasía Aventuras Cuentos acumulativos-Cuentos Comidas-Cuentos Huevos-Cuentos Reyes-Cuentos
34	Déjate contar un cuento / Paula Farias ; prólogo de José Saramago ; fotografías de Juan Carlos Tomasi y Petros Kokkinos.	Madrid : Alfaguara, 2004. Alfaguara infantil y juvenil 2ª ed. Educación en valores-Cuentos Derechos del niño
35	Desilusión / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, D.L. 2005. ¿Qué sientes?.El Abecedario de los sentimientos ; D 1ª ed. Libros infantiles y juveniles Emociones y sentimientos Cuentos
36	Dinosaurio / Disney.	Madrid : Everest, D.L. 2000. Libros infantiles y juveniles. Animales-Cuentos Aventuras-Cuentos Dinosaurios-Cuentos
37	Don Quijote de la Mancha / Carlos Reviejo ; ilustraciones, Javier Zabala.	Boadilla del Monte (Madrid) : SM, 2005. Pictogramas en... ; 36 Mención de honor en la Feria del Libro de Bolonia 2005 Texto en cursiva y pictogramas. 5ª ed. Primeras letras. Libros infantiles Aventuras-Cuentos Novelas de caballería
38	El baile del ciempiés / Julián	Madrid : Sieteleguas, 1ª ed.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	Fuentes; de las ilustraciones Silvia L. Cabaco.	2006.	Cuentos infantiles españoles.
39	El cuarto prohibido / Itziar Ezquieta.	Pontevedra : OQO, 2005.	Colección Q 1ª ed. Libros infantiles y juveniles. Aventuras-Cuentos Gigantes- Cuentos Fantasía-Cuentos Astucia Cuentos populares
40	El escarabajo encuentra un atajo / textos, Hilario ; ilustraciones Loti Scagliotti.	Montevideo (Uruguay) : Nicanitasantiago, [2006?]	Datos tomados de la cub. Cuentos infantiles
41	El espantapájaros amigo / Xosé Neira Vilas ; ilustraciones de Xaquín Marín.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Sieteleguas Título original: Espantallo amigo. 1ª ed. Amistad-Cuentos Bondad- Cuentos Muerte-Cuentos Animales humanizados-Cuentos
42	El flautista de Hamelín / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 9 Actividades que complementan la lectura del cuento.
43	El gato con botas / Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	De venta con el Diario El País. Contiene: Para leer, jugar y aprender
44	El Mago de Oz : adaptación del cuento de L. Frank Baum / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Esther Mª Arjona Curiel.	Madrid : Cultural, 2002.	En cub.: La solidaridad.
45	El misterio de la niebla / Javier Sobrino ; Claudia Ranucci.	Zaragoza : Edelvives, 2004.	Libros infantiles y juveniles. Cuentos.
46	El oso con la espada / Davide Cali, Gianluca Foli.	[Granada] : Barbara Fiore, [2008]	Libros ilustrados infantiles. Osos- álbumes Protección de la naturaleza-álbumes Cuentos acumulativos Bosques-álbumes
47	El patito feo / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	Barcelona : El País, D.L. 2005.	Incluye actividades para jugar y aprender.
48	El pequeño hoplita / Arturo Pérez-Reverte ; ilustraciones de Fernando Vicente.	Madrid : Alfaguara, 2010.	Mi primer -- 1ª ed. Griegos - Libros infantiles y juveniles Historia-Cuentos Guerra-Cuentos Aventuras- Cuentos
49	El pirata Pata de Lata / Oli ; [ilustraciones], Ramón Trigo.	Sevilla : Kalandraka Ediciones de Andalucía, D.L. 2008.	Libros para soñar Primeros lectores. 1ª ed. Cuentos rimados Aventuras-Cuentos Piratas- Cuentos
50	El príncipe de Venecia / Jean-Côme Nogués [texto] ; [ilustraciones] Anne Romby ; [traducción, Angels Fabregat].	Sant Boi de Llobregat (Barcelona) : Zendrera Zariquiey, 2008.	1ª ed. Vanidad-Cuentos infantiles Príncipes-Cuentos infantiles Carnavales-Cuentos infantiles
51	El príncipe feliz / basado en el cuento de Oscar Wilde ; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : El País, D.L. 2005.	Actividades para jugar y aprender. Libros infantiles y juveniles Cuentos clásicos
52	El sastrecillo valiente / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : El País, D.L.2005.	Actividades para jugar y aprender. Cuentos clásicos. Libros infantiles y juveniles
53	El soldadito de plomo / Hans Christian Andersen ; ilustrado	Madrid : Diario El País : Editorial Sol 90,	De venta con el Diario El País. Para leer, jugar y aprender.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	por Alejandra Viacava.	2005.	Cuentos clásicos El barco de vapor [Serie blanca] ; 119 Primeros lectores. Museo del Prado-Cuentos infantiles Arte-Cuentos infantiles Pintura-Cuentos infantiles Museos-Cuentos infantiles
54	El tapiz misterioso / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Zabala.	Boadilla del Monte (Madrid) : SM, D.L. 2008.	
55	El traje nuevo del emperador / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	Barcelona : El País, D.L. 2005.	Incluye actividades para jugar y aprender.
56	El turista excepcional / Ramón Gómez de la Serna ; ilustraciones, Hermenegildo Sábat.	[Barcelona] : [Albur] ; [Madrid] : [La Panoplia], 2006.	Libros del zorro rojo Historias microscópicas Cuentos infantiles.
57	El valle de los bubus / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	Barcelona : Octaedro, 2010.	Los Cosquillas ; 1 Contenido del CD Cuentos infantiles
58	Elenita / escrito por Campbell Geeslin ; ilustrado por Ana Juan.	Descripción basada en la cub. Libros infantiles Fantasía-Cuentos Vidrieros-Cuentos Machismo-Cuentos	
59	Elmer y los hipopótamos / David McKee.	Barcelona : Beascoa, 2006.	Elefantes-Cuentos Hipopótamos-Cuentos Libros infantiles
60	En los cuentos hay ... sentidos / Violeta Monreal.	Madrid : Susaeta, [2002]	En los cuentos hay... Texto en mayúsculas. Sentidos-Libros infantiles y juveniles. Conceptos
61	En mi casa hay un duende / Antonio Martínez Menchén ; ilustración, Teo Puebla.	Madrid : Anaya, 2007.	El duende verde A partir de 8 años ; 77 6ª ed. Nacimiento de un hermano-Cuentos infantiles Infancia-Cuentos infantiles Celos-Cuentos infantiles
62	Este sapo no es de trapo / Hilario ; ilustraciones, Loti Scagliotti.	Montevideo : Hardenville, 2006.	Datos tomados de la cub. Cuentos infantiles
63	Felicidad / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes? El abecedario de los sentimientos ; F 1ª ed. Libros infantiles y juveniles. Sentimientos-Cuentos
64	Frederick : ¿Quién es? / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Hojas de cartóné. Lectura recomendada : a partir de 1 año. Tít. orig.: Who. Tít. tomado de la cub. 1ª ed. Libros infantiles y juveniles. Conocimiento del entorno-Cuentos
65	Greta la loca / Geert De Kockere ; ilustrado por Carll Cnuet.	[Arcos de la Frontera (Cádiz)] : Barbara Fiore, D.L. 2006.	Arte-Libros infantiles y juveniles. Malicia-Cuentos Demonios-Cuentos Locura-Cuentos Violencia-Cuentos
66	Hansel y Gretel / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 21 Cuentos clásicos.
67	Hänsel y Sara / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Olivares.	Boadilla del Monte (Madrid) : S.M., D.L. 2007.	Cuentos clásicos modernos ; 3 Conflictos familiares-Cuentos infantiles Hermanos-Cuentos

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

			infantiles Brujas-Cuentos infantiles
68	Horror / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes?. El abecedario de los sentimientos ; H Libros infantiles y juveniles Sentimientos-Cuentos
69	Inventando números / Gianni Rodari ; [ilustraciones], Alessandro Sanna.	Sevilla : Kalandraka, 2007.	Libros para soñar 1ª ed.
70	Júbilo. / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes?. El abecedario de los sentimientos ; J 1ª ed. Libros infantiles y juveniles Sentimientos Alegría Cuentos
71	Julián tiene miedo / Eliacer Cansino ; ilustraciones de Marina Marcolin.	Madrid : Anaya, 2009.	Sopa de cuentos 1ª ed. Miedo Miedos infantiles Noche Hora de dormir Cuentos
72	Kika Superbruja y sus bromas mágicas / Knister.	Madrid : Bruño, 2007.	Kika superbruja ; 17 Magia-Cuentos (+). Libros infantiles Fantasía-Cuentos
73	Koala, Aíeres muy especial! / ilustrado por Jonathan Lambert ; traducido por Gemma Pérez Roda.	Información tomada de la cub. 1ª ed. Cuentos infantiles. Koalas pop-up Autoestima Álbumes	
74	La Bella durmiente / Charles Perrault; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 1 Cuentos clásicos.
75	La Bella y la Bestia / adaptación del cuento de Madame de Villeneuve ; textos, Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones, Juan Pablo Mora.	Móstoles (Madrid) : Cultural, 2005.	Diverticuentos ; 13 En cub.: "La belleza interior"
76	La bella y la bestia / Madame Leprince de Beaumont, Madame d'Alnoy ; ilustraciones de Sergio Kern.	Barcelona : El Pais, 2005.	Cuentos infantiles ; 24 Libros infantiles y juveniles Cuentos clásicos
77	La casa de la mosca Fosca / adaptación de Eva Mejuto a partir del cuento popular ruso ; ilustraciones de Sergio Mora.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	1ª ed.
78	La casa más grande del mundo / Leo Lionni ; traducción de Xosé Manuel Gonzalez Barreiro.	Sevilla : Kalandraka, 2008.	Libros para soñar Tit. orig.: The biggest house in the world, 1968. Cuentos infantiles Animales humanizados-Cuentos Imaginación-Cuentos Conducta humana-Cuentos Fábulas
79	La cigarra y la hormiga / basado en la fábula de, Jean de Lafontaine ; ilustrado por, Manuel Clavero ; [coordinación y adaptación, Emilio López].	Madrid : Diario El País : Editorial Sol 90, 2006.	Cuentos Infantiles El País ; 7 Ejemplar distribuido con el diario El País. "Para leer, jugar y aprender" Contiene actividades Cuentos clásicos
80	La cueva de Draco / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	Barcelona : Octaedro, 2010.	Los Cosquillas ; 2 Contenido del CD: Los Cosquillas (canción) ; Nacen los Cosquillas (cuento presentación) ; La cueva de Draco (cuento) ; Draco (canción) ; Miedo (ambiente) ; Tranquilidad (ambiente) ; Los Cosquillas (instrumental) ; Draco

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

			(instrumental) Cuentos infantiles Teatro-Cuentos
81	La cuidadora de gansos / Natalia Molero.	Barcelona : Ediciones Folio, D.L.2007.	Adaptación del cuento de los Hermanos Grimm. Teatro infantil Cuentos infantiles
82	La historia de Noé / contada por Stephanie Rosenheim ; ilustrada por Elena Odriozola.	Arca de Noé-Cuentos. Libros ilustrados infantiles.	
83	La i tiene su punto / Francisco David Izquierdo Jurado ; [ilustraciones] Silvia Álvarez Castellar.	[Zaragoza] : Edimáter, 2010.	La estrella bailarina Cuentos ; 3 A partir de 4 años. 1ª ed. Primeras letras. Cuentos infantiles
84	La isla de los cangrejos violinistas / texto de Xavier Queipo; ilustraciones de Jesús Cisneros.	Pontevedra : OQO, 2009.	Colección Q [1ª ed.]. Cuentos infantiles Cangrejos Animales Leyendas Animales-protección Álbumes
85	La mamá de Julio espera un bebé / texto, Christian Lamblin ; ilustraciones, Régis Faller y Charlotte Roederer.	Zaragoza : Edelvives, [2002]	De 3 a 6 años. Hermanos-Cuentos. Problemas infantiles-Cuentos. Familia.
86	La princesa que perdió su nombre / Pilar Mateos ; ilustraciones Teo Puebla.	Zaragoza : Edelvives, 2007.	Ala Delta Serie roja ; 6 A partir de 5 años. 2ª ed., 17ª reimp. Príncipes-Cuentos. Cuentos infantiles españoles.
87	La rana encantada / Adaptación:Natalia Molero.	Barcelona : Ediciones Folio, 2007.	Teatro-Cuentos Adaptación del cuento recopilado por los Hermanos Grimm. Teatro infantil Cuentos infantiles
88	La señora de los libros / Heather Henson ; ilustrado por David Small.	Barcelona : Juventud, 2010.	[1ª ed.]. Cuentos infantiles Amor a los libros Lectura-Cuentos
89	La sirenita / Hans Christian Andersen; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	Cuentos infantiles El País ; 16 Cuentos infantiles. Cuentos clásicos
90	La tortuga que quería dormir / Roberto Aliaga ; ilustraciones de Alessandra Cimatoribus.	Pontevedra : OQO, 2008.	Colección O 1ª ed. Hora de dormir-Cuentos infantiles Amistad-Cuentos infantiles Sueño-Cuentos infantiles Animales humanizados-Cuentos infantiles
91	Las pesadillas de Winnie the Pooh / [basado en las historia de Pooh escritas por A.A. Milne].	Madrid : Gaviota, D.L. 2000.	Mis cuentos de Winnie Personajes Disney-Cuentos. Libros ilustrados infantiles.
92	Las trenzas del abuelo / [texto] Nuria Figueras ; [ilustraciones] Roger Olmos.	Pontevedra : Kalandraka, 2003.	[1ª ed.]. Abuelos-Cuentos. Libros infantiles y juveniles
93	Leopoldo y Casilda / Daniela Kulot.	Relaciones familiares-Cuentos. Libros infantiles Familias monoparentales Amistad Ranas Cuentos	
94	Libertad. / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes?. El abecedario de los sentimientos ; L 1ª ed. Libros infantiles y juveniles Sentimientos Libertad Cuentos
95	Lo grande que es ser chiquito / Mauricio Rosencof, ilustraciones, Miguel Carini.	Alcalá la Real, Jaén : Mil y un cuentos, D.L. 2010.	Caracoles en su tinta Poesías infantiles Adivinanzas

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

96	Los de arriba y los de abajo / Paloma Valdivia.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Libros para soñar Lectura recomendada : a partir de 3 años. 1ª ed.
97	Los fantasmas buscan casa / Rocío Antón y Lola Núñez ; ilustraciones [de] Claudia Ranucci.	Zaragoza : Edelvives, 2004.	Libros con letra cursiva. Libros juego. Primeros lectores. Libros infantiles y juveniles Fantasmas-Cuentos
98	Los músicos de Bremen / Hermanos Grimm; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : Diario El País, 2005.	De venta con el Diario El País. Contiene: Para leer, jugar y aprender Libros infantiles y juveniles Cuentos clásicos
99	Los tres bandidos / Tomi Ungerer.	Sevilla : Kalandraka, 2007.	Libros para soñar 1ª ed. Bandoleros-Cuentos Huérfanos-Cuentos Aventuras-Cuentos
100	Los tres cerditos / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 4 Actividades que complementan la lectura del cuento.
101	Los tres cerditos / cuento recreado por Josep-Francesc Delgado ; ilustraciones de Francesc Rovira.	Barcelona : Edebé, 2003.	Primeros lectores. Premio de Ilustración C.C.E.I. 2004 Libros infantiles y juveniles. Cerdos.
102	Mago Goma / [texto] Toño Núñez ; [ilustraciones] Adriá Fruitós.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Libros para soñar Cuentos rimados Magia-Cuentos Humor-Cuentos
104	Mi cumpleaños / Pilar Ramos, Ma Rosa Aragón.	Barcelona : Parramón, 2003.	A partir de 4 años. En la cub.: evitar riesgos. 1ª ed. Cuentos infantiles
105	Mi gato Dimas / escrito e ilustrado por Marina Seoane.	Sevilla : Edimáter, 2010.	La estrella bailarina Cuentos ; 4 A partir de 4 años. 1ª ed. Cuentos infantiles
106	Mi luna, nuestra luna / Anahita Taymourian ; [editor, Eiko Arizono].	[Sao Paulo : Shinseken Brasil editora, 2005]	Cuento iraní. [2ª ed.]. Cuentos infantiles. Fantasía-Cuentos Luna-Cuentos
107	Miguel va de compras / Rotraut Susanne Berner.	Madrid : Anaya, [2002]	Mi primera sopa de libros Vida cotidiana Libros infantiles Conejos, compras, supermercados, cuentos
108	Moncho y la mancha / Kiko Dasilva.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	Libros para soñar Libros infantiles y juveniles Pintura-Cuentos Arte abstracto-Cuentos
109	Morriña / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes? El abecedario de los sentimientos ; M 1ª ed. Libros infantiles y juveniles Emociones y sentimientos Tristeza Cuentos
110	Nerviosismo / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes?. El abecedario de los sentimientos ; N 1ª ed. Emociones y sentimientos-Libros infantiles y juveniles (+). Cuentos
111	No te vayas-- / una historia de Gabriela Keselman con ilustraciones de Gabriela Rubio.	Ministerio de Cultura.	Miedos-Cuentos infantiles Infancia-Cuentos infantiles Bebeteca-Para ver en compañía
112	Odio / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	¿Qué sientes?. El abecedario de los sentimientos ; O



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

			1ª ed. Libros infantiles y juveniles Emociones y sentimientos Odio Cuentos
113	Ojobrusco / Darabuc ; ilustraciones de Maurizio A.C. Quarello.	Pontevedra : OQO, 2008.	Colección O[Cuentos a pedir de boca] 1ª ed. Cuentos acumulativos-Cuentos infantiles Ogros-Cuentos infantiles Viajes-Cuentos infantiles Bebeteca-Para ver en compañía
114	P de papá / Isabel Martins [texto] ; Bernardo Carvalho [ilustraciones].	Sevilla : Kalandraka Ediciones Andalucía, 2010.	Libros para soñar Texto en letra cursiva. Primeros lectores. 2ª ed. Cuentos infantiles Familia Padres Juegos
115	Pequeño Bouyei / Patricia Geis.	Barcelona : Combel, 2005.	Niños y niñas del mundo ; 7 Libros infantiles Niños-Cuentos China-Cuentos Astucia-Cuentos Colección O
116	Pétala / Pep Bruno, a partir de una idea de Luciano Lozano ; ilustraciones de Luciano Lozano.	Pontevedra : OQO Editora, 2008.	1ª ed. Palomas-Cuentos infantiles Agua- Cuentos infantiles Amistad- Cuentos infantiles Valentía- Cuentos infantiles Dragones- Cuentos infantiles Bebeteca-Para ver en compañía
117	Peter Pan / James Barrie; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 7 Cuentos clásicos.
118	Peter Pan: / adaptación del cuento de James M. Barrie / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Araceli C. Hamilton y Luis Mª Bilbao.	Madrid : Cultural, 2005.	Diverticuentos ; 9 En cub.: "El amor a los padres"
119	Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé / Carlos Reviejo ; ilustraciones, Teresa Novoa.	Madrid : SM, [2002]	Pictogramas en... ; 28 Primeras letras. Religión Cuentos Infantiles ; 2
120	Pinocho / Carlo Collodi; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Cuentos clásicos.
121	Pistacho, el perro verde / Carmen Gil Martínez ; ilustraciones Isabel Riera.	Archidona (Málaga) : Aljibe, D.L. 2009.	CuentoEduca
122	Pocaleña / adaptación de Xosé Ballesteros a partir del cuento popular ; ilustraciones de Ana Pillado.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	Libros para soñar Cuentos. Campo-Cuentos Condes- Cuentos Miedo
123	Por cuatro esquinitas de nada / Jérôme Ruillier.	Barcelona : Juventud, 2005.	1ª ed. Libros infantiles Integración social-Cuentos
124	Pulgarcito / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Cuentos Infantiles ; 5 Incluye actividades al final del libro.
125	Ricitos de oro / basado en un cuento popular inglés ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	Cuentos Infantiles ; 20 [1ª ed]. Cuentos infantiles. Cuentos clásicos
126	Si yo fuera princesa / texto, Meg Clibbon ; ilustraciones, Lucy Clibbon.	Libros ilustrados infantiles. Príncipes-Cuentos. Princesas- Cuentos Fantasía-Cuentos	
127	Simbad, el marino / Anónimo ;	Madrid : El País,	Cuentos Infantiles ; 17

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	ilustrado por Sergio Kern.	D.L.2005.	Para leer, jugar y aprender. [1ª ed.]. Cuentos infantiles. Cuentos clásicos
128	Simón Mentiras / texto de Roberto Aliaga ; ilustraciones de Simona Mulazzani.	Pontevedra : OQO, 2009.	Colección O 1ª ed. Cuentos infantiles Animales humanizados-Cuentos Mentiras-Cuentos
129	Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola / Lauren Child ; [adaptación, Esther Rubio].	Infancia Familia Escuelas Miedos infantiles Álbumes Hábitos	
130	Tomás y las tijeras mágicas / Ricardo Alcántara ; ilustraciones Gusti.	Zaragoza : Edelvives, 2006.	Ala delta Serie roja ; 41 A partir de 5 años. 1ª ed., 2ª imp. Fantasía Cuentos infantiles
131	Un charco azul / Antonio Amago.	Madrid : Sieteleguas, 2006.	Cuentos Aware 1ª ed. Cuentos infantiles españoles.
132	Un cuento de monstruos / José María Domínguez.	[Córdoba] : Toro Mítico, D.L. 2008.	Piruletras Los cuentos del grillo Colección infantil para el desarrollo de valores universales ; 6 Monstruos-Cuentos Tiempo libre-Cuentos
133	Una estrella brilla para ti / ilustraciones, Miriam Cordes ; texto, Nele Moost.	A partir de 2 años. Cuentos infantiles. Estrellas-Cuentos	
134	Yo vivía en el fin del mundo / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	Zaragoza : Edelvives, 2007.	I Premio del II Concurso Internacional de Álbum Infantil Ilustrado "Biblioteca Insular. Cabildo de Gran Canaria" Libros ilustrados infantiles. Imaginación-Cuentos

### ANEXO III:

Ajuste de la muestra, tras la lectura y consulta de los materiales.

Se han eliminado de este listado algunos cuentos por no ser apropiados al objeto de estudio, a continuación se aporta la tabla de los cuentos seleccionados anteriormente y el criterio por el que no aparece finalmente en el estudio.

Nº	Nombre del texto	Editorial/año	Muestra cuentos seleccionada/ criterio eliminación
1	¿Cómo es el color carne? / texto Olga Alamán ; ilustración, Clara Roca.	Barcelona : Destino, 2004.	1
2	¿Cuándo?, Frederick / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	2
3	¿Dónde está Miguel? / Rotraut Susanne Berner.	Madrid : Anaya, D.L. 2002.	No localizado
4	¿Dónde? Frederick / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	3
5	¿Qué pasó con Adriana--? / Carmen Ada ; ilustraciones de Sally Cutting.	Sevilla : Edimáter, 2010.	4
6	¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico / Felicia Law ; ilustrado por Nicola Evans.	León : Everest, [2005]	5
7	¡Adiós, querido chupete! / Paule Alen ; ilustrado por Myriam Deru.	León : Everest, [2005]	6
8	¡Cuidado, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	Zaragoza : Edelvives, [2003]	7
9	¡Fiesta de disfraces! / Amélie Graux, Antonin Poirée, traducida por Gregori Gancho Rodríguez.	Madrid : San Pablo, 2007.	8
10	¡Fuera pañales! / Texto a partir del guión audiovisual, Estel Baldó, Rosa Gil y Maria Soliva;	[Barcelona : Equipo Cromosoma, 2006]	9
11	¡Hecha una furia! / Antonin Poirée, Amélie Graux ; traducido por Gregori Gancho Rodríguez.	Madrid : San Pablo, D.L. 2007.	10
12	¡Necesita gafas! / Amélie Graux, Antonin Poirée,	Madrid : San Pablo, 2007.	No localizado
13	¡No quiero ser violeta! / Philip Stanton.	Madrid : SM, 2006.	11
14	¡No, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele	Zaragoza : Edelvives, 2003.	12
15	¡Roja como un tomate! / ilustraciones Amélie Graux, texto Antonin Poirée y Amélie Graux	Madrid : San Pablo, D.L.2007.	13
16	¡Toca piscina! / ilustraciones Amélie Graux; textos Antonin Poirée y Amélie Graux; [	Madrid : San Pablo, D.L. 2007.	14
17	¡Venga, Bruno! / Reina Ollivier ; ilustraciones An Candaele ; traducción María Lerma.	Zaragoza : Edelvives, [2003]	No localizado
18	Aladino y la lámpara maravillosa / Anónimo ; ilustrado por Alejandra Viacaba.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
19	Alí Babá y los 40 ladrones / Anónimo ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
20	Alí Babá y los cuarenta ladrones /	Barcelona : Ediciones	Eliminado; edad >6 años

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	Adaptación: Natalia Molero.	Folio, 2007.	
21	Bambi / Textos Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones Juan Pablo Mora.	Madrid : Cultural, 2002.	15
22	Blancanieves / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm.	Barcelona : El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
23	Blancanieves y los siete enanitos / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Victoria Assanelli.	Barcelona : Sol 90, 2010.	Eliminado; edad >6 años
24	Buenos días señor Hoy / [texto] Ana Rossetti; [ilustraciones] Jorge Artajo.	[Madrid] : Kókinos, [2007]	16
25	Caillou observa los pájaros / texto adaptado por Francine Allen ; traducido por Alberto Jiménez Rioja.	León : Everest, D.L. 2008.	17
26	Caperucita Roja / Charles Perrault; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
27	Casa vacía / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	Madrid : Anaya, 2005.	Eliminado; edad >6 años
28	Celos / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
29	Cenicienta / adaptación Luz Orihuela ; ilustración María Espluga.	Barcelona : Combel, 2003.	18
30	Cenicienta / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
31	Cerca / Natalia Colombo.	Sevilla : Kalandraka, 2008.	19
32	Clara tiene una gran familia / Roser Rius ; [ilustraciones de Maria Rius ; traducción del catalán: Teresa Tellechea].	Madrid : SM, 2006.	20
33	Cuento para contar mientras se come un huevo frito / Pep Bruno ; Mariona Cabassa.	Pontevedra : Kalandraka, 2003.	21
34	Déjate contar un cuento / Paula Farias ; prólogo de José Saramago ; fotografías de Juan Carlos Tomasi y Petros Kokkinos.	Madrid : Alfaguara, 2004.	Eliminado; edad >6 años. Dirigido a público adulto
35	Desilusión / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
36	Dinosaurio / Disney.	Madrid : Everest, D.L. 2000.	Eliminado; edad >6 años
37	Don Quijote de la Mancha / Carlos Reviejo ; ilustraciones, Javier Zabala.	Boadilla del Monte (Madrid) : SM, 2005.	22
38	El baile del ciempiés / Julián Fuentes; de las ilustraciones Silvia L. Cabaco.	Madrid : Sieteleguas, 2006.	23
39	El cuarto prohibido / Itziar Ezquieta.	Pontevedra : OQO, 2005.	Eliminado; edad >6 años
40	El escarabajo encuentra un atajo / textos, Hilario ; ilustraciones Loti Scagliotti.	Montevideo (Uruguay) : Nicanitasantiago, [2006?]	24
41	El espantapájaros amigo / Xosé Neira Vilas ; ilustraciones de Xaquín Marín.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	Eliminado; edad >6 años
42	El flautista de Hamelín / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
43	El gato con botas / Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
44	El Mago de Oz : adaptación del cuento de L. Frank Baum / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Esther Mª Arjona Curiel.	Diverticuentos Madrid : Cultural, 2002.	Eliminado; edad >6 años

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

45	El misterio de la niebla / Javier Sobrino ; Claudia Ranucci.	Zaragoza : Edelvives, 2004.	25
46	El oso con la espada / Davide Cali, Gianluca Foli.	[Granada] : Barbara Fiore, [2008]	26
47	El patito feo / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	Barcelona : El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
48	El pequeño hoplita / Arturo Pérez-Reverte ; ilustraciones de Fernando Vicente.	Madrid : Alfaguara, 2010.	27
49	El pirata Pata de Lata / Oli ; [ilustraciones], Ramón Trigo.	Sevilla : Kalandraka Ediciones de Andalucía, D.L. 2008.	28
50	El príncipe de Venecia / Jean-Côme Nogués [texto] ; [ilustraciones] Anne Romby ; [traducción, Angels Fabregat].	Sant Boi de Llobregat (Barcelona) : Zendrera Zariquiey, 2008.	29
51	El príncipe feliz / basado en el cuento de Oscar Wilde ; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
52	El sastrecillo valiente / basado en el cuento de los Hermanos Grimm ; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : El País, D.L.2005.	Eliminado; edad >6 años
53	El soldadito de plomo / Hans Christian Andersen ; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : Diario El País : Editorial Sol 90, 2005.	Eliminado; edad >6 años
54	El tapiz misterioso / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Zabala.	Boadilla del Monte (Madrid) : SM, D.L. 2008.	Eliminado; edad >6 años
55	El traje nuevo del emperador / basado en el cuento de Hans Christian Andersen ; ilustrado por Gerardo Baró.	Barcelona : El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
56	El turista excepcional / Ramón Gómez de la Serna ; ilustraciones, Hermenegildo Sábat.	[Barcelona] : [Albur] ; [Madrid] : [La Panoplia], 2006.	Eliminado; edad >6 años
57	El valle de los bubus / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	Barcelona : Octaedro, 2010.	30
58	Elenita / escrito por Campbell Geeslin ; ilustrado por Ana Juan.	[Madrid] : Kókinos, cop. 2006.	31
59	Elmer y los hipopótamos / David McKee.	Barcelona : Beascoa, 2006.	32
60	En los cuentos hay ... sentidos / Violeta Monreal.	Madrid : Susaeta, [2002]	33
61	En mi casa hay un duende / Antonio Martínez Menchén ; ilustración, Teo Puebla.	Madrid : Anaya, 2007.	Eliminado; edad >6 años
62	Este sapo no es de trapo / Hilario ; ilustraciones, Loti Scagliotti.	Montevideo : Hardenville, 2006.	34
63	Felicidad / Violeta Monreal.	Madrid : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
64	Frederick : ¿Quién es? / Leo Lionni.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	35
65	Greta la loca / Geert De Kockere ; ilustrado por Carll Cnuet.	[Arcos de la Frontera (Cádiz)] : Barbara Fiore, D.L. 2006.	Eliminado; edad >6 años
66	Hansel y Gretel / Basado en el cuento de los Hermanos Grimm; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
67	Hänsel y Sara / Luisa Villar Liébana ; ilustraciones de Javier Olivares.	Boadilla del Monte (Madrid) : S.M., D.L.	Eliminado; edad >6 años

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

		2007.	
68	Horror / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
69	Inventando números / Gianni Rodari ; [ilustraciones], Alessandro Sanna.	Sevilla : Kalandraka, 2007.	36
70	Júbilo. / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
71	Julián tiene miedo / Eliacer Cansino ; ilustraciones de Marina Marcolin.	Madrid : Anaya, 2009.	37
72	Kika Superbruja y sus bromas mágicas / Knister.	Madrid : Bruño, 2007.	Eliminado; edad >6 años
73	Koala, Áleres muy especial! / ilustrado por Jonathan Lambert ; traducido por Gemma Pérez Roda.	Barcelona : Timún Mas, 2008.	pop-up, libro de solapas lengüetas, páginas desplegables
74	La Bella durmiente / Charles Perrault; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
75	La Bella y la Bestia / adaptación del cuento de Madame de Villeneuve ; textos, Virginia Barros y Esther de la Paz ; ilustraciones, Juan Pablo Mora.	Móstoles (Madrid) : Cultural, 2005.	Eliminado; edad >6 años
76	La bella y la bestia / Madame Leprince de Beaumont, Madame d'Alnoy ; ilustraciones de Sergio Kern.	Barcelona : El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
77	La casa de la mosca Fosca / adaptación de Eva Mejuto a partir del cuento popular ruso ; ilustraciones de Sergio Mora.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	Eliminado; edad >6 años
78	La casa más grande del mundo / Leo Lionni ; traducción de Xosé Manuel Gonzalez Barreiro.	Sevilla : Kalandraka, 2008.	38
79	La cigarra y la hormiga / basado en la fábula de, Jean de Lafontaine ; ilustrado por, Manuel Clavero ; [coordinación y adaptación, Emilio López].	Madrid : Diario El País : Editorial Sol 90, 2006.	Eliminado; edad >6 años
80	La cueva de Draco / texto, Xénia Clar ; ilustraciones, Jonathan Botas ; música y audio, Daniel Royo.	Barcelona : Octaedro, 2010.	39
81	La cuidadora de gansos / Natalia Molero.	Barcelona : Ediciones Folio, D.L. 2007.	40
82	La historia de Noé / contada por Stephanie Rosenheim ; ilustrada por Elena Odriozola.	[S.I.] : Los cuatro azules, 2008	41
83	La i tiene su punto / Francisco David Izquierdo Jurado ; [ilustraciones] Silvia Álvarez Castellar.	[Zaragoza] : Edimáter, 2010.	42
84	La isla de los cangrejos violinistas / texto de Xavier Queipo; ilustraciones de Jesús Cisneros.	Pontevedra : OQO, 2009.	Eliminado; edad >6 años
85	La mamá de Julio espera un bebé / texto, Christian Lamblin ; ilustraciones, Régis Faller y Charlotte Roederer.	Zaragoza : Edelvives, [2002]	No localizado
86	La princesa que perdió su nombre / Pilar Mateos ; ilustraciones Teo Puebla.	Zaragoza : Edelvives, 2007.	Eliminado; edad >6 años
87	La rana encantada / Adaptación:Natalia Molero.	Barcelona : Ediciones Folio, 2007.	43
88	La señora de los libros / Heather Henson ; ilustrado por David Small.	Barcelona : Juventud, 2010.	Eliminado; edad >6 años
89	La sirenita / Hans Christian Andersen; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
90	La tortuga que quería dormir / Roberto Aliaga ; ilustraciones de Alessandra Cimattoribus.	Pontevedra : OQO, 2008.	44

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

91	Las pesadillas de Winnie the Pooh / [basado en las historia de Pooh escritas por A.A. Milne].	Madrid : Gaviota, D.L. 2000.	45
92	Las trenzas del abuelo / [texto] Nuria Figueras ; [ilustraciones] Roger Olmos.	Pontevedra : Kalandraka, 2003.	46
93	Leopoldo y Casilda / Daniela Kulot.	Vigo : Faktoría K de Libros, 2007.	47
94	Libertad. / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
95	Lo grande que es ser chiquito / Mauricio Rosencof, ilustraciones, Miguel Carini.	Alcalá la Real, Jaén : Mil y un cuentos, D.L. 2010.	48
96	Los de arriba y los de abajo / Paloma Valdivia.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	49
97	Los fantasmas buscan casa / Rocío Antón y Lola Núñez ; ilustraciones [de] Claudia Ranucci.	Zaragoza : Edelvives, 2004.	50
98	Los músicos de Bremen / Hermanos Grimm; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : Diario El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
99	Los tres bandidos / Tomi Ungerer.	Sevilla : Kalandraka, 2007.	51
100	Los tres cerditos / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
101	Los tres cerditos / cuento recreado por Josep-Francesc Delgado ; ilustraciones de Francesc Rovira.	Barcelona : Edebé, 2003.	52
102	Mago Goma / [texto] Toño Núñez ; [ilustraciones] Adriá Fruitós.	Sevilla : Kalandraka, 2009.	53
104	Mi cumpleaños / Pilar Ramos, Ma Rosa Aragó.	Barcelona : Parramón, 2003.	54
105	Mi gato Dimas / escrito e ilustrado por Marina Seoane.	Sevilla : Edimáter, 2010.	55
106	Mi luna, nuestra luna / Anahita Taymourian ; [editor, Eiko Arizono].	[Sao Paulo : Shinseken Brasil editora, 2005]	56
107	Miguel va de compras / Rotraut Susanne Berner.	Madrid : Anaya, [2002]	57
108	Moncho y la mancha / Kiko Dasilva.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	58
109	Morriña / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
110	Nerviosismo / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
111	No te vayas-- / una historia de Gabriela Keselman con ilustraciones de Gabriela Rubio.	Ministerio de Cultura.	59
112	Odio / Violeta Monreal.	León : Gaviota, 2005.	Eliminado; edad >6 años
113	Ojobrusco / Darabuc ; ilustraciones de Maurizio A.C. Quarello.	Pontevedra : OQO, 2008.	60
114	P de papá / Isabel Martins [texto] ; Bernardo Carvalho [ilustraciones].	Sevilla : Kalandraka Ediciones Andalucía, 2010.	61
115	Pequeño Bouyei / Patricia Geis.	Barcelona : Combel, 2005.	62
116	Pétala / Pep Bruno, a partir de una idea de Luciano Lozano ; ilustraciones de Luciano Lozano.	Pontevedra : OQO Editora, 2008.	63
117	Peter Pan / James Barrie; ilustrado por Alejandra Viacava.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
118	Peter Pan: / adaptación del cuento de James M. Barrie / textos, Virginia Barros y Esther de la Paz; ilustraciones, Araceli C. Hamilton y Luis Ma Bilbao.	Madrid : Cultural, 2005.	64
119	Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé / Carlos Reviejo	Madrid : SM, [2002]	65

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	; ilustraciones, Teresa Novoa.		
120	Pinocho / Carlo Collodi; ilustrado por Gerardo Baró.	Madrid : Diario El País, S.L., D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
121	Pistacho, el perro verde / Carmen Gil Martínez ; ilustraciones Isabel Riera.	Archidona (Málaga) : Aljibe, D.L. 2009.	66
122	Pocaleña / adaptación de Xosé Ballesteros a partir del cuento popular ; ilustraciones de Ana Pillado.	Pontevedra : Kalandraka, 2002.	Eliminado; edad >6 años
123	Por cuatro esquinitas de nada / Jérôme Ruillier.	Barcelona : Juventud, 2005.	67
124	Pulgarcito / basado en el cuento de Charles Perrault ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, D.L. 2005.	Eliminado; edad >6 años
125	Ricitos de oro / basado en un cuento popular inglés ; ilustrado por Lancman Ink.	Madrid : Diario El País, 2005.	Eliminado; edad >6 años
126	Si yo fuera princesa / texto, Meg Clibbon ; ilustraciones, Lucy Clibbon.	Barcelona : Elfos, 2004.	Texto no adecuado, No es un relato
127	Simbad, el marino / Anónimo ; ilustrado por Sergio Kern.	Madrid : El País, D.L.2005.	Eliminado; edad >6 años
128	Simón Mentiras / texto de Roberto Aliaga ; ilustraciones de Simona Mulazzani.	Pontevedra : OQO, 2009.	68
129	Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola / Lauren Child ; [adaptación, Esther Rubio].	Barcelona : Serres, [2003]	69
130	Tomás y las tijeras mágicas / Ricardo Alcántara ; ilustraciones Gusti.	Zaragoza : Edelvives, 2006.	70
131	Un charco azul / Antonio Amago.	Madrid : Sieteleguas, 2006.	71
132	Un cuento de monstruos / José María Domínguez.	[Córdoba] : Toro Mítico, D.L. 2008.	72
133	Una estrella brilla para ti / ilustraciones, Miriam Cordes ; texto, Nele Moost.	Salamanca : Lóguez, [2008]	73
134	Yo vivía en el fin del mundo / Ramón Trigo ; ilustraciones del autor.	Zaragoza : Edelvives, 2007.	74



## ANEXO IV

Los cuentos seleccionados: 74 cuentos infantiles.

TABLA XXII: Listado de cuentos ilustrados seleccionados como muestra para el estudio		
Nº	Nombre del texto	Lugar/Editorial/año
1	¿Cómo es el color carne? <sup>1</sup>	Barcelona : Destino, 2004.
2	¿Cuándo? Frederick 2	Sevilla : Kalandraka, 2009.
4	¿Dónde? Frederick <sup>3</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2009.
5	¿Qué pasó con Adriana? 4	Sevilla : Edimáter, 2010.
6	¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico <sup>5</sup>	León : Everest, [2005]
7	¡Adiós, querido chupete! <sup>6</sup>	León : Everest, [2005]
8	¡Cuidado, Bruno! 7	Zaragoza : Edelvives, [2003]
9	¡Fiesta de disfraces! <sup>8</sup>	Madrid : San Pablo, 2007.
10	¡Fuera pañales! 9	Barcelona : Equipo Cromosoma, 2006].
11	¡Hecha una furia! 10	Madrid : San Pablo. 2007.
13	¡No quiero ser violeta! 11	Madrid : SM, 2006.
14	¡No, Bruno! 12	Zaragoza : Edelvives, 2003.
15	¡Roja como un tomate! 13	Madrid: San Pablo .L.2007
16	¡Toca piscina! 14	Madrid: San Pablo, D.L.2007
21	Bambi 15	Madrid : Cultural, 2002.
24	Buenos días señor Hoy 16	Madrid : Kókinos, [2007
25	Caillou observa los pájaros <sup>17</sup>	León : Everest, D.L. 2008.

<sup>1</sup> Olga Alamán; Clara Roca (2004): ¿Cómo es el color carne? Barcelona. Destino

<sup>2</sup> Leo Lionni (2009): ¿Cuándo? Frederick. Sevilla. Kalandraka.

<sup>3</sup> Leo Lionni (2009): ¿Dónde? Frederick. Sevilla. Kalandraka.

<sup>4</sup> Carmen Ada; Sally Cutting (2010): ¿Qué pasó con Adriana?. Sevilla. Edimáter.

<sup>5</sup> Felicia Law; Nicola Evans (2005): ¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico. León. Everest.

<sup>6</sup> Paule Alen; Myriam Deru (2005): ¡Adiós, querido chupete! León. Everest.

<sup>7</sup> Reina Ollivier; An Candaele (2003): ¡Cuidado, Bruno! Zaragoza. Edelvives.

<sup>8</sup> Amélie Graux; Antonin Poirée (2007): ¡Fiesta de disfraces! Madrid. San Pablo.

<sup>9</sup> Estel Baldó, Rosa Gil y María Soliva (2006): ¡Fuera pañales! Barcelona. Equipo Cromosoma.

<sup>10</sup> Antonin Poirée, Amélie Graux (2007): ¡Hecha una furia! Madrid. San Pablo.

<sup>11</sup> Philip Stanton (2006): ¡No quiero ser violeta! Madrid. SM.

<sup>12</sup> Reina Ollivier; An Candaele (2003): ¡No Bruno! Zaragoza. Edelvives.

<sup>13</sup> Amélie Graux, Antonin Poirée (2007): ¡Roja como un tomate! Madrid. San Pablo.

<sup>14</sup> Amélie Graux; Antonin Poirée (2007): ¡Toca piscina! Madrid : San Pablo.

<sup>15</sup> Virginia Barros, Esther de la Paz ; Juan Pablo Mora (2002): Bambi. Madrid. Cultural.

<sup>16</sup> Ana Rossetti; Jorge Artajo (2007): Buenos días señor Hoy. Madrid. Kókinos

<sup>17</sup> Francine Allen (2008): Caillou observa los pájaros. León. Everest.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

27	Casa vacía <sup>18</sup>	Madrid : Anaya, 2005.
29	Cenicienta <sup>19</sup>	Barcelona : Combel, 2003.
31	Cerca <sup>20</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2008.
32	Clara tiene una gran familia <sup>21</sup>	Madrid : SM, 2006.
33	Cuento para contar mientras se come un huevo frito <sup>22</sup>	Pontevedra : Kalandraka, 2003.
37	Don Quijote de la Mancha <sup>23</sup>	Madrid: SM, 2005.
38	El baile del ciempiés <sup>24</sup>	Madrid : Sieteleguas, 2006.
40	El escarabajo encuentra un atajo <sup>25</sup>	Montevideo (Uruguay) : Nicanitasantiago, 2006
45	El misterio de la niebla <sup>26</sup>	Zaragoza : Edelvives, 2004.
46	El oso con la espada <sup>27</sup>	Granada: Barbara Fiore, [2008]
48	El pequeño hoplita <sup>28</sup>	Madrid. Alfaguara, 2010.
49	El pirata Pata de Lata <sup>29</sup>	Sevilla : Kalandraka Ediciones de Andalucía, D.L. 2008.
50	El príncipe de Venecia <sup>30</sup>	Barcelona. Zendrera Zariquiey, 2008.
57	El valle de los bubus <sup>31</sup>	Barcelona. Octaedro, 2010.
58	Elenita <sup>32</sup>	Madrid. Kókinos. 2006.
59	Elmer y los hipopótamos <sup>33</sup>	Barcelona. Beascoa, 2006.
60	En los cuentos hay ... sentidos <sup>34</sup>	Madrid. Susaeta, [2002]

<sup>18</sup> Ramón Trigo (2005): Casa vacía. Madrid. Anaya.

<sup>19</sup> Luz Orihuela; María Espluga (2003): Cenicienta Barcelona. Combel,

<sup>20</sup> Natalia Colombo (2008): Cerca. Sevilla. Kalandraka,

<sup>21</sup> Roser Rius; María Rius.(2006): Clara tiene una gran familia Madrid. SM.

<sup>22</sup> Pep Bruno; Mariona Cabassa (2003): Cuento para contar mientras se come un huevo frito. Pontevedra. Kalandraka.

<sup>23</sup> Carlos Reviejo; Javier Zabala (2005): Don Quijote de la Mancha. Madrid. SM.

<sup>24</sup> Julián Fuentes; Silvia L. Cabaco (2006): El baile del ciempiés. Madrid. Sieteleguas.

<sup>25</sup> Hilario; ilustraciones Loti Scagliotti (2006): El escarabajo encuentra un atajo Montevideo. Nicanitasantiago.

<sup>26</sup> Javier Sobrino; Claudia Ranucci (2004): El misterio de la niebla. Zaragoza. Edelvives.

<sup>27</sup> Davide Cali, Gianluca Foli (2008): El oso con la espada. Granada. Barbara Fiore.

<sup>28</sup> Arturo Pérez-Reverte; Fernando Vicente (2010): El pequeño hoplita. Madrid. Alfaguara.

<sup>29</sup> Oli; Ramón Trigo (2008): El pirata Pata de Lata. Sevilla. Kalandraka.

<sup>30</sup> Jean-Côme Nogués; Anne Romby (2008):El príncipe de Venecia. Barcelona. Zendrera

<sup>31</sup> Xénia Clar; Jonathan Botas (2010): El valle de los Bubus. Barcelona. Octaedro.

<sup>32</sup> Campbell Geeslin ;Ana Juan (2006): Elenita. Madrid. Kókinos.

<sup>33</sup> David McKee (2006): Elmer y los hipopótamos. Barcelona. Beascoa.

<sup>34</sup> Violeta Monreal (2002): En los cuentos hay ... sentidos. Madrid. Susaeta.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

62	Este sapo no es de trapo <sup>35</sup>	Montevideo. Hardenville, 2006.
60	Frederick : ¿Quién es? <sup>36</sup>	Sevilla. Kalandraka, 2009.
69	Inventando números <sup>37</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2007.
71	Julián tiene miedo <sup>38</sup>	Madrid : Anaya, 2009.
78	La casa más grande del mundo <sup>39</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2008.
80	La cueva de Draco <sup>40</sup>	Barcelona : Octaedro, 2010.
81	La cuidadora de gansos <sup>41</sup>	Barcelona : Ediciones Folio. 2007.
82	La historia de Noé <sup>42</sup>	Los cuatro azules, 2008
83	La i tiene su punto <sup>43</sup>	Zaragoza: Edimáter, 2010.
87	La rana encantada <sup>44</sup>	Barcelona : Ediciones Folio, 2007.
90	La tortuga que quería dormir <sup>45</sup>	Pontevedra : OQO, 2008.
91	Las pesadillas de Winnie the Pooh <sup>46</sup>	Madrid: Gaviota, D.L. 2000.
92	Las trenzas del abuelo <sup>47</sup>	Pontevedra: Kalandraka, 2003.
93	Leopoldo y Casilda <sup>48</sup>	Vigo : Faktoria K de Libros, 2007.
96	Los de arriba y los de abajo <sup>49</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2009.
97	Los fantasmas buscan casa <sup>50</sup>	Zaragoza : Edelvives, 2004.
99	Los tres bandidos <sup>51</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2007.

<sup>35</sup> Hilario ; Loti Scagliotti (2006): Este sapo no es de trapo. Montevideo. Hardenville

<sup>36</sup> Leo Lionni (2009): Frederick : ¿Quién es? Sevilla. Kalandraka.

<sup>37</sup> Gianni Rodari; Alessandro Sanna (2007): Inventando números. Sevilla. Kalandraka.

<sup>38</sup> Eliacer Cansino; Marina Marcolin (2009): Julián tiene miedo. Madrid. Anaya.

<sup>39</sup> Leo Lionni (2008): La casa más grande del mundo. Sevilla. Kalandraka.

<sup>40</sup> Xénia Clar; Jonathan Botas (2010): La cueva de Draco. Barcelona. Octaedro.

<sup>41</sup> Natalia Molero (2007): La cuidadora de gansos. Barcelona . Ediciones Folio.

<sup>42</sup> Stephanie Rosenheim; Elena Odriozola (2008): La historia de Noé. Los cuatro azules.

<sup>43</sup> Francisco David Izquierdo Jurado; Silvia Álvarez Castellar (2010): La i tiene su punto. Zaragoza. Edimáter.

<sup>44</sup> Natalia Molero (2007): La rana encantada. Barcelona. Ediciones Folio.

<sup>45</sup> Roberto Aliaga; Alessandra Cimattoribus (2008): La tortuga que quería dormir. Pontevedra. OQO.

<sup>46</sup> A.A. Milne (2000): Las pesadillas de Winnie the Pooh. Madrid. Gaviota.

<sup>47</sup> Nuria Figueras; Roger Olmos (2003): Las trenzas del abuelo. Pontevedra. Kalandraka.

<sup>48</sup> Daniela Kulot (2007): Leopoldo y Casilda. Vigo. Faktoria K de Libros.

<sup>49</sup> Paloma Valdivia (2009): Los de arriba y los de abajo. Sevilla. Kalandraka.

<sup>50</sup> Rocío Antón, Lola Núñez; Claudia Ranucci (2004): Los fantasmas buscan casa. Zaragoza. Edelvives.

<sup>51</sup> Tomi Ungerer (2007): Los tres bandidos. Sevilla. Kalandraka.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

101	Los tres cerditos <sup>52</sup>	Barcelona : Edebé, 2003.
102	Mago Goma <sup>53</sup>	Sevilla : Kalandraka, 2009.
104	Mi cumpleaños 54	Barcelona : Parramón, 2003.
105	Mi gato Dimas <sup>55</sup>	Sevilla : Edimáter, 2010.
106	Mi luna, nuestra luna <sup>56</sup>	Shinseken. Brasil editora. 2005]
107	Miguel va de compras <sup>57</sup>	Madrid: Anaya, [2002]
108	Moncho y la mancha <sup>58</sup>	Pontevedra: Kalandraka, 2002.
111	No te vayas <sup>59</sup>	Ministerio de Cultura.
113	Ojobrusco <sup>60</sup>	Pontevedra: OQO, 2008.
114	P de papá <sup>61</sup>	Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía, 2010.
115	Pequeño Bouyei <sup>62</sup>	Barcelona : Combel, 2005.
116	Pétala <sup>63</sup>	Pontevedra : OQO Editora, 2008.
118	Peter Pan: <sup>64</sup>	Madrid : Cultural, 2005.
119	Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé <sup>65</sup>	Madrid : SM, 2000
121	Pistacho, el perro verde <sup>66</sup>	Archidona (Málaga) : Aljibe, D.L. 2009.
123	Por cuatro esquinitas de nada <sup>67</sup>	Barcelona: Juventud, 2005.
128	Simón Mentiras <sup>68</sup>	Pontevedra : OQO, 2009.
129	Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola <sup>69</sup>	Barcelona: Serres, [2003]

<sup>52</sup> Josep-Francesc Delgado; Francesc Rovira (2003): Los tres cerditos. Barcelona. Edebé.

<sup>53</sup> Toño Núñez; Adriá Fruitós (2009): Mago Goma. Sevilla. Kalandraka.

<sup>54</sup> Pilar Ramos, M<sup>a</sup> Rosa Aragón (2003): Mi cumpleaños. Barcelona. Parramón.

<sup>55</sup> Marina Seoane (2010): Mi gato Dimas. Sevilla .Edimáter.

<sup>56</sup> Anahita Taymourian (2005): Mi luna, nuestra luna. Sao Paulo. Shinseken Brasil.

<sup>57</sup> Rotraut Susanne Berner (2002): Miguel va de compras. Madrid. Anaya.

<sup>58</sup> Kiko Dasilva (2002): Moncho y la mancha .Pontevedra. Kalandraka.

<sup>59</sup> Gabriela Keselman, Gabriela Rubio (2006). No te vayas. Ministerio de Cultura.

<sup>60</sup> Darabuc; Maurizio A.C. Quarello (2008): Ojobrusco. Pontevedra. OQO.

<sup>61</sup> Isabel Martins; Bernardo Carvalho (2010): P de papá. Sevilla. Kalandraka.

<sup>62</sup> Patricia Geis (2005): Pequeño Bouyei. Barcelona. Combel.

<sup>63</sup> Pep Bruno, Luciano Lozano (2008): Pétala. Pontevedra. OQO Editora.

<sup>64</sup> James M. Barrie / Virginia Barros y Esther de la Paz; Araceli C. Hamilton y Luis M<sup>a</sup> Bilbao (2005): Peter Pan. Madrid . Cultural.

<sup>65</sup> Carlos Reviejo; Teresa Novoa (2002): Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé. Madrid. SM.

<sup>66</sup> Carmen Gil Martínez; Isabel Riera (2009): Pistacho, el perro verde. Málaga. Aljibe, D.L.

<sup>67</sup> Jérôme Ruillier (2005): Por cuatro esquinitas de nada. Barcelona. Juventud.

<sup>68</sup> Roberto Aliaga; Simona Mulazzani (2009): Simón Mentiras. Pontevedra. OQO.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

130	Tomás y las tijeras mágicas <sup>70</sup>	Zaragoza : Edelvives, 2006.
131	Un charco azul 71/ Antonio Amago.	Madrid: Sieteleguas, 2006.
132	Un cuento de monstruos <sup>72</sup> / José María Domínguez.	Córdoba: Toro Mítico, D.L. 2008.
133	Una estrella brilla para ti <sup>73</sup>	Salamanca: Lóguez, [2008]
134	Yo vivía en el fin del mundo <sup>74</sup>	Zaragoza: Edelvives, 2007.

---

<sup>69</sup> Lauren Child (2003): Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola. Barcelona. Serres.

<sup>70</sup> Ricardo Alcántara; Gusti (2006): Tomás y las tijeras mágicas. Zaragoza. Edelvives.

<sup>71</sup> Antonio Amago (2006): Un charco azul. Madrid. Sieteleguas.

<sup>72</sup> José María Domínguez (2008): Un cuento de monstruos. Córdoba. Toro Mítico, D.L.

<sup>73</sup> Miriam Cordes; Nele Moost (2008): Una estrella brilla para ti. Salamanca. Lóguez.

<sup>74</sup> Ramón Trigo (2007): Yo vivía en el fin del mundo. Zaragoza. Edelvives.

## ANEXO V

### Distribución de los cuentos por editorial

**Tabla XXIII: Editoriales que han publicado el material seleccionado:**

Alfaguara	1
Aljibe	1
Anaya	2
Barbara Fiore	1
Beascoa	1
Combel	2
Cultural	2
Destino	1
Edebé	1
Edelvives	7
Ediciones Folio	2
Edimáter	3
Equipo Cromosoma	1
Everest	3
Faktoría K de Libros	1
Gaviota	1
Hardenville	1

Juventud	1
Kalandraka	14
Kókinos	3
Lóguez	1
Los cuatro azules	1
Nicanitasantiago	1
Octaedro	2
OQO	4
Parramón	1
San Pablo	4
Serres	1
Shinseken Brasil editora	1
Sieteleguas	2
SM	4
Susaeta	1
Toro Mítico	1
Zendrera Zariquiey	1
<b>Total</b>	<b>74 cuentos</b>

**ANEXO VI:**  
**Cuentos distribuidos en función del año**

Tabla XXIV: Año de publicación de los cuentos seleccionados			
2000.	1	1%	32%
2002.	5	6%	
2003.	7	10%	
2004.	3	4%	
2005.	7	10%	68%
2006.	11	15%	
2007.	12	16%	
2008.	12	16%	
2009.	9	12%	
2010.	7	9%	100%
	74 cuentos 100%		

## ANEXO VII

### Listado de los cuentos clasificados en relación a la tipología de la narración.

TABLA XXV. Se expresan los cuentos clasificados según la tipología de su narración.

		Cuentos fórmulas	Cuentos animistas	Cuentos animales	Cuentos maravillosos, hadas	Cuentos realistas <sup>75</sup>	Relatos históricos	Cuentos religiosos	Cuentos prodigiosos <sup>76</sup>
1	¿Cómo es el color carne?					1			
2	¿Cuándo?, Frederick			1					
3	¿Dónde? Frederick			1					
4	¿Qué pasó con Adriana--?			1					
5	¿Te gusta la lluvia? : Bambú, Terciopelo y Pico /.			1					
6	¡Adiós, querido chupete! /					1			
7	¡Cuidado, Bruno!					1			
8	¡Fiesta de disfraces! /					1			
9	¡Fuera pañales!					1			
10	¡Hecha una furia! x.					1			
11	¡No quiero ser violeta! /			1					

<sup>75</sup> Teresa DURAN ARMENGOL los llama cuentos de la vida cotidiana del niño/a. Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.Cit.

<sup>76</sup> la mayoría de los autores resaltan el grupo de cuentos maravillosos por una parte, y por la otra cuentos donde se relatan historias realizadas por personajes corrientes pero su voluntad, ingenio, picardía consiguen el prodigio que se da. Teresa Durán los denomina "cuentos prodigiosos" Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op. Cit.



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

12	¡No, Bruno!				1			
13	¡Roja como un tomate! /				1			
14	¡Toca piscina! /				1			
15	Bambi		1					
16	Buenos días señor Hoy /							1
17	Caillou observa los pájaros.				1			
18	Cenicienta			1				
19	Cerca		1					
20	Clara tiene una gran familia.				1			
21	Cuento para contar mientras se come un huevo frito.	1						
22	Don Quijote de la Mancha					1		
23	El baile del ciempiés	1						
24	El escarabajo encuentra un atajo.	1						
25	El misterio de la niebla							1
26	El oso con la espada		1					
27	El pequeño hoplita					1		
28	El pirata Pata de Lata							1

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

29	El príncipe de Venecia								1
30	El valle de los Bubus								1
31	Elenita.					1			
32	Elmer y los hipopótamos			1					
33	En los cuentos hay ... sentidos				1				
34	Este sapo no es de trapo	1							
35	Frederick : ¿Quién es?			1					
36	Inventando números.		1						
37	Julián tiene miedo					1			
38	La casa más grande del mundo			1					
39	La cueva de Draco								1
40	La cuidadora de gansos				1				
41	La historia de Noé							1	
42	La i tiene su punto .		1						
43	La princesa que perdió su nombre.								1
44	La rana encantada					1			
45	La tortuga que quería dormir			1					
46	Las pesadillas de Winnie the Pooh			1					
47	Las trenzas del abuelo					1			

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

48	Leopoldo y Casilda		1					
49	Los de arriba y los de abajo.				1			
50	Los fantasmas buscan casa.						1	
51	Los tres bandidos						1	
52	Los tres cerditos			1				
53	Mago Goma						1	
54	Mi cumpleaños.				1			
55	Mi gato Dimas				1			
56	Mi luna, nuestra luna				1			
57	Miguel va de compras.		1					
58	Moncho y la mancha				1			
59	No te vayas--				1			
60	Ojobrusco		1					
61	P de papá				1			
62	Pequeño Bouyei						1	
63	Pétala		1					
64	Peter Pan:			1				
65	Pictogramas en el cuento de Los trabajos del señor Noé						1	
66	Pistacho, el perro verde		1					

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

67	Por cuatro esquinitas de nada		1						
68	Simón Mentiras			1					
69	Soy demasiado pequeña para ir al colegio : protagonizado por Juan y Tolola.					1			
70	Tomás y las tijeras mágicas		1						
71	Un charco azul			1					
72	Un cuento de monstruos		1						
73	Una estrella brilla para ti.					1			
74	Yo vivía en el fin del mundo.								1
	TOTALES	4	5	20	6	23	3	2	11

## ANEXO VIII: Revisión de los estereotipos en la bibliografía

Listado de estereotipos asociados a un sexo en función de la bibliografía citada:

ESTEREOTIPOS FEMENINOS	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS													
Rol de madre	7	11	13	14	15	17	19	20	23	24	28	29	36	40
Rol de esposa	7	11	15	17	24	28	33	36						
Emocional	8	11	16	17	21	22	25	31	33	35	37	39	40	
Sensible	8	11	17	25	31	35	36							
Inestable	8	21	22	39										
Tierna	24	25	39											
Dependiente	8	10	11	13	16	17	19	23	32	33	37	39	40	
Sumisa	10	11	13	17	18	19	20	22	25	29	39			
Sentimental-sensibilidad	11	31	33	39										
Infantilismo	3	18	21											
adulto	37													
Tranquilas-silenciosa	18	37	40											

responsable	37													
Seguras	33	37												
Inseguras (síndrome de cenicienta)	16	21	26	33	40									
Pasivas (ser salvadas, rescatadas)	10	13	16	19	21	22	23	25	29	30	31	33	39	40
detallistas	37													
subjetividad	39													
Poca Intelectualidad	10	15	16	18	25	33	39	40						
Falta de control (Locus of control externo)	13	16	26	39	40									
Frívolas-imprudentes	10	24	25	33	39	40								
Limpas-pulcras	5	8	18	40										
Ordenadas	8	9	18	40										
Belleza física (princesa)	10	11	13	23	24	25	26	28	30	40				
Miedo	22	35	39											
Miedo al éxito	16	40												
Incoherencia	39													
Perfeccionamiento	16	40												
Débil	20	25	29	33	35	39								
Amables	11	17	40											

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

---

Dóviles	17	25	40														
Derrochadoras (poca responsabilidad)	24	33	40														
Autoconcepto pobre	16	26	40														
Culpabilidad	16	40															
Intuición	3	22	31	39													
Irracional	3	22	24	39													
Baja autoestima	26	40															
No conocimiento del yo	24	40															
Traicioneras	3	18															
laberínticas	3	16															
profundidad	3																
pasión	3	13															
caos	3	16															
vitalidad	3																
sombra	3																
interioridad	3																
naturaleza	3	7	13	14	15	20	30										
tierra (cultivo campo)	3	14															
calor	3	13															

sentimiento	3	11															
receptividad	3	13															
suavidad	3	20															
reposo	3	20															
conservación	3	13															
defensa	3																
dionisiaco	3	13															
instintivo	3	13															
celosas	3	25															
envidiosas	3	10	25														
vanidosas	3	29	33														
madre y esposas	3	7	8	11	13	14	15	17	20	24	29	31					
virgen-superioridad espiritual	3	8	13	17	24	32											
oscuridad	3	18															
misterio	3	18															
brujas-malas	3	10	13	18	24	25	28	40									

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

empleos dependientes de jefatura	4	40															
empleos prolongación de funciones domésticas	4	8	24	25	29	30	32	33	35								
docilidad	5	25															
falta de personalidad	5	40															
curiosidad por las personas y las cosas	5	15	30	33													
ama de casa-gobernadora de la casa-hogar-responsables del mundo interior	8	14	17	18	19	20	23	24	25	28	30	31	40				
doble jornada	8																
solidaridad	9	11	17	31	33	38											
Cualidades biológicas para el cuidado	7	14	15	19	29	40											
diálogo	9																
desvalidas	10																
Cuidado de los demás	7	8	10	11	14	15	17	19	23	24	28	29					
buenas-bondad-ternura-dulzura	10	11	13	17	25	28	29	31	32	33							
frágil-débil	10	20	21	23	25	29	30	33									
princesa	10																
malas	10	31															
erótica	10	13	17	31													
mujer-grupo	11																
lenguaje-transmisoras de cultura-capacidad verbal	14	16															
espera-paciencia	15	24	29	31													
charlatana	18	24															
mentirosa	18																
laboriosa	18																
obediencia	19	20															
elegante	20																
delicada	20	29	32														
timidez	23																
falda	23																
discreta	24	25															
inocencia	28																
pequeña	29	32															
gatos (doméstico, infiel, misterioso y traidor)	29																
privado	31	35															
tentadora	31																
generosa	33																
fidelidad	33																
felicidad	33																
tristeza-amargura	33																
mandona	33																
trabajo voluntariado	35																
ritmo y expresión, elasticidad, flexibilidad	38																
soñadora	40																

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

ESTEREOTIPOS MASCULINOS	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS														
Independiente (poco colaboradores)	9	13	23	28	33	37									
Capacidad económica	9	19	24	28	29	40									
seguro de sí mismo	16	23	33	37	39	40									
cultura	3	8	13	17	30	33									
luz	3														
sol	3														
tiempo	3														
impulso	3	13	17	20											
orden	3	16													
exterioridad	3	13													
frialdad (no emocional, no llora)-insensible	3	6	9	19	22	23	39								
objetividad	3	16	22	39											
razón-racionalidad	3	16	22	25	31	33	35	39							
agresividad	3	6	9	10	13	17	18	19	22	23	38	39	35		
combate-pelea	3	9	10	13	14	17	19	20	30						
violencia	3	9	10	13	14	17	20	30							
trascendencia	3	11													
claridad-sinceridad	3	33	39												
apolíneo	3														
luminoso	3														
dominador	3	9	16	22	30	39									
lenguaje	3														
leyes-justicia	3	33													
costumbres	3														
sabios	3	33													
autoridad	4														
posee una profesiones (a veces, pesadas cuidado ganado; caza; guerrero)	4	13	14	28	29	32									
valor-valiente	4	9	10	17	25	32	33	38	39						



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

competitividad	5	9	10	20	25	35	38								
triunfadores	5	9	25												
eje de los acontecimientos	7	33													
nuevas tecnologías	8	30													
inteligencia	8	11	13	16	22	25	31	39							
liderazgo	9	11													
riesgo	9	11	39												
héroe	9	10	13	14	25	33	40								
deportivo	9	10	30	33	35										
fuerza	10	13	20	25	28	29	30	32	35	38					
poder	10	24	29	35											
activos-dinámicos	10	13	22	29	30	31	33	39	40						
decisión	11	33													
traspreden normas	11														
autónomos	13														
agilidad	13														
matemáticas	16	39													
inteligencia espacial	16	39													
instinto de protección	16	28													
nobles	16	24	39												
intransigencia	17														
arrogancia	17	20	25												
mantiene a la familia	19	28	29	40											
atrevidos	20														
control emocional	22	39													
rudeza	23														
salvadores	25														
grande-alto	29	30													
infantil	37														
aventura	29	30	33												
ternura	29														
movidos	30														
creativos	31	33	37	40											
lógica	31														
reflexión	31														
publico	31	35													



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

19	Ana KIPEN y Mónica CATERBERG (2006): "Maltrato, un permiso milenario: la violencia contra la mujer". Volumen 35 de <i>Dossiers para entender el mundo</i> . Intermon Oxfam, pp. 45-59
20	Sheila SCRATON (1995): <i>Educación física de las niñas: un enfoque feminista</i> . Colección Pedagógica. Ediciones Morata. Madrid, pp.52-113.
21	Xosé R FERNÁNDEZ VÁZQUEZ (2003): "Educación e igualdad de oportunidades entre sexos". Vol. 40, Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona instituto de ciencias de la educación. Horsori Editorial SL, pp. 31-46
22	María JAYME, Victoria SAU (2004): <i>Psicología Diferencial del sexo y el género</i> . Fundamentos. Vol. 92. Icaria Editorial. P. 248
23	Bronwyn DAVIES (1994): "Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género". Vol. 16, <i>Feminismos</i> . Universidad de Valencia, pp.10-70
24	Marta GINE JANER, (2001): "El rol de la mujer en los relatos fantásticos del romanticismo español", en <i>Historia social y literaria: familias y clases populares en España (S. XVIII-XIX)</i> , Roberto FERNÁNDEZ y Jacques SOUBEYROUX. Université de Saint-Etienne, pp. 177-190
25	Laura FILARDO LLAMAS y Cristina FILARDO LLAMAR (2008): "Joven, Bella e indefensa: la transmisión de los estereotipos de género a través de los cuentos infantiles", en <i>Valentina MAYA FRADES. Mujeres rurales: estudios multidisciplinares de género</i> . Universidad de Salamanca, pp. 267-283.
26	Anna FREIXAS FARRÉ, "Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género". Pp23-30. La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. nº 17. Serie ciencias de la educación. Consuelo FLECHA GARCÍA y Marina NÚÑEZ GIL. Universidad de Sevilla. 2001
27	Sylvia Vanessa LEAL RODRÍGUEZ (2001): "El lenguaje sexista", en <i>La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. nº 17. Serie ciencias de la educación. Consuelo FLECHA GARCÍA y Marina NÚÑEZ GIL</i> . Universidad de Sevilla. Pp41-42.
28	Felicidad LOSCERTALES ABRIL (2001) "La educación de las mujeres y su presencia activa: perspectivas múltiples, esperanzas de futuro"; en <i>La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. nº 17. Serie ciencias de la educación. Consuelo FLECHA GARCÍA y Marina NÚÑEZ GIL</i> . Universidad de Sevilla. pp.53-66
29	Carlos JURADO CARMONA (2001): "Las diferencias de género en la literatura infantil y juvenil. En <i>La educación de las mujeres: nuevas perspectivas. Nº 17. Serie ciencias de la educación. Consuelo FLECHA GARCÍA y Marina NÚÑEZ GIL</i> . Universidad de Sevilla. Pp.195-196.
30	Victoria SAU. (1993). <i>Ser mujer, el fin de una imagen tradicional</i> . Icaria Editorial. Barcelona. Pp.5-30
31	Mary NASH (1983): <i>Mujer, familia y trabajo en España</i> . Anthropos Editorial. Historias, ideas y textos. pp.14-31;64;74
32	Ferrán POLO MORRAL (2004): <i>Hacia un currículum para una ciudadanía global</i> ; Volumen 30. Colección informes. Intermon Oxfam. Barcelona. Pp. 108
33	Miguel Ángel SANTOS GUERRA (Coord.)(2000): <i>El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar</i> . Vol. 149 Biblioteca del aula. Grao. Barcelona, pp.122-145.
34	Carmen SIERRA PELLÓN (2003): "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular" en <i>Género y educación: la escuela coeducativa</i> , de María Luisa ABAD, Azucena ARIAS, Nieves BLANCO (y otras). Claves para la innovación educativa. Grao. Barcelona. Pp. 16-20.
35	Amparo TOMÉ GONZÁLEZ, Adelina CALVO SALVADOR (2008): "Identidades de género: nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio", en <i>Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia</i> . Teresa SUSINOS RADA. Narcea Ediciones. Pp. 160-186
36	Dolors MASATS VILADOMS y Teresa CREUS SOLÀ (2005): "Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil". Almería. Pp.1-8. <a href="http://www.didacticolite.com">www.didacticolite.com</a> .
37	Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ (1992): "Coeducación. Temas Transversales del currículum". Nº 2. Educación Ambiental, coeducación, Ed. Del consumidor y el usuario; Junta de Andalucía. Colección materiales curriculares para la educación infantil. Pp. 82-110
38	Julia BLÁDEZ ÁNGEL, Emilia FERNÁNDEZ GARCÍA, Miguel Ángel SIERRA ZAMORANO (2007): "Estereotipos de género, actividades física y escuela: la perspectiva del alumnado". PROFESORADO. Vol.11. Nº 2. Pp. 18-19.
39	Gemma TORRES FERNÁNDEZ; M Carmen ARJONA SÁNCHEZ. Coeducación. Temas Transversales del currículum, 2. Educación Ambiental, coeducación, Ed. Del consumidor y el usuario. Colección materiales curriculares para la educación infantil.
40	Adela TURÍN (1995) "Los cuentos siguen contando...Algunas reflexiones sobre los estereotipos" Editorial Horas y Horas. Madrid. 7-96
41	C. JIMÉNEZ, B. ÁLVAREZ, J. A. GIL, M. A. MURGA, J. A. Téllez (2006): "Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género". <i>RELIEVE</i> , v. 12, n. 2, p. 261-287

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

**ANEXO IX**  
**Cuestionario 2011**

CEFM: CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS FEMENINOS Y MASCULINOS 2011					
NOMBRE OBSERVADOR/A:					
Bloques	nº	Ítems análisis	T	I	TO
Presencia vs ausencia: exclusión o anonimato	1	Número de personajes total			
	2	Número personajes femeninos			
	3	Número de mujeres con nombre propio			
	4	Número de mujeres protagonistas			
	5	Número de mujeres representadas como colectivos (grupo, sin nombre propio)			
	6	Número de acciones iniciadas por mujeres			
OBSERVACIONES					
Vida laboral vs familiar	7	Número de mujeres representadas por su profesión			
	8	Número de mujeres en profesiones tradicionalmente femeninas			
	9	Número de mujeres en profesiones tradicionalmente masculinas			
	10	Número de mujeres en actitud maternal (representadas junto a un niño/a)			
	11	Número de mujeres que muestran una actividad de voluntariado			
	12	Número de mujeres dedicadas al cuidado			
	13	Número de mujeres que no tienen un trabajo remunerado			
	14	Número de mujeres que tienen un trabajo remunerado			
15	Número de mujeres que aparecen en calidad de madres				
OBSERVACIONES					
	16	Número de mujeres con un papel activo (realizan alguna actividad)			
	17	Número de mujeres con un papel pasivo (se mantienen en pausa, en espera, sentadas)			
	18	Número de mujeres que toman decisiones			
	19	Número de veces en que las mujeres inician un diálogo			
	20	Número de veces en que las mujeres intervienen en un diálogo			
	21	Número de mujeres que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad			
	22	Número de mujeres que asumen normas y órdenes			
	23	Número de mujeres que dan órdenes			

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

4. Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación. Valoración social	24	Número de veces en que las mujeres que muestran actitud de dominio hacia alguien				
	25	Número de veces en que las mujeres muestran una actitud de sumisión				
	26	Número de mujeres que realizan actividades intelectuales				
	27	Número de mujeres que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)				
	28	Número de mujeres representadas en actitud de descanso				
	29	Número de veces en que las mujeres asumen riesgos				
	30	Número de mujeres representadas como mediadoras, pacificadoras.				
	31	Número de mujeres representadas por su actitud agresiva, de ataque o violencia				
	32	Número de mujeres que se muestran seguras				
	OBSERVACIONES					
	33	Número mujeres representadas como nobles, leales				
	34	Número de mujeres salvadoras, heroínas				
	35	Número de mujeres salvadas				
	36	Número de mujeres representadas por ser laboriosas(en una actividad constante), ordenadas.				
	37	Número de mujeres representadas como charlatanas				
	38	Número de mujeres representadas como manirrota				
	39	Número de mujeres representadas como holgazanas				
	40	Número de mujeres representadas como irresponsables				
	41	Número de mujeres representadas como perturbadas(emociones no controladas): celosas, envidiosas, avaras				
	42	Número de mujeres representadas como vanidosas				
	43	Número de mujeres representadas por su prudencia y coherencia				
	44	Número de veces en las que aparecen mujeres usando aparatos relacionados con el hogar				
	45	Número de veces en las que aparecen mujeres usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías				
	46	Número de mujeres que aparecen en actividades de ocio				
	47	Número de mujeres que aparecen en actividades laborales				
	48	Número de mujeres representadas por la juventud				
	49	Número de mujeres representadas por su madurez				

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	50	Número de mujeres representadas por su profesión, o que se hace referencia a su actividad productiva			
	51	Número de mujeres representadas con una mayor ornamentación; se hace referencia a la belleza, rasgos físicos, etc.			
	52	Número de mujeres representadas en actividades rutinarias			
	53	Número de mujeres representadas en actitudes creativas, imaginación			
	54	Número de veces en que se representa a mujeres en actitud pensativa, de reflexión			
	55	Número de veces en que aparecen mujeres en actividades físicas o deportivas			
	56	Número de mujeres en actitud competitiva			
	57	Número de mujeres en actitud colaboracionista			
	58	Número de veces en que las mujeres muestran una actitud individualista			
	59	Número de veces en se valora por su esfuerzo el éxito de una o varias mujeres			
	60	Número de veces en las que se valora por su suerte, el éxito de una o varias mujeres			
	61	Número de mujeres que muestran fortaleza: fuerte físicamente			
	62	Número mujeres que muestran debilidad, enfermedad			
	63	Número de mujeres que se muestran tristes, infelices, llorosas			
	64	Número de mujeres que muestran felicidad			
	65	Número de mujeres representadas como responsables			
Actividades	OBSERVACIONES				
	66	Actitud de cuidado y ayuda a los demás			
	67	Actitud Deportiva			
	68	Actitud Artística			
	69	Actitud Doméstica			
	70	Actitud de Estudio			
	71	Actitud Técnica			
	72	Actitud Culinaria			
	73	Actitud de Responsabilidad laboral			
Estereotipos asociados a las imágenes	74	Actitud Heroica			
	OBSERVACIONES				
	75	Número de veces en el que mujeres aparecen en primer plan			
	76	Número de veces en que mujeres ocupan la situación central en el dibujo			
	77	Número de veces en que se representa a la mujer con un tamaño grande en relación a los demás o al fondo			

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	78	Número de veces en que se representa a la mujer con un tamaño pequeño en relación a los demás o al fondo			
	79	Número de mujeres que aparecen en actitud de arreglar algo			
	80	Número de mujeres que aparecen en actitud de limpieza, orden			
	81	Número de mujeres representadas en el espacio exterior			
	82	Número de mujeres representadas en el espacio interior			
	83	Número de mujeres que muestran características personaje mágicos malvados (brujería): maldad, misterio, oscuridad, fealdad.			
	84	Número de mujeres que muestran características personajes bondadosos y perfectos (virginales): bondad, sencillez, belleza			
	85	Número de mujeres representadas en espacios naturales			
Otros	86	Número de mujeres que se muestran serios, distantes, inalterables			
	87	Número veces en que las mujeres que no respetan las normas			
	88	Número de veces en que mujeres ocupan la situación periférica en el dibujo			
	89	Número de mujeres representadas como amables, cariñosas, pacientes			
	90	Número de veces en que una mujer no presta atención de lo que hace o dice			
	91	Número de mujeres que aparecen en silencio, que no participan.			
	92	Número de mujeres que se describen como inestables			
	93	Número de mujeres que aparecen como poco o nada estudiosas			
	94	Número de mujeres que aparecen representadas o descritas con características animales o de la naturaleza			
	OBSERVACIONES				
	Señala el número de veces que aparecen los objetos o espacios que se listan a continuación asociados, unidos a personajes femeninos. Señala en observaciones si existe algún otro objeto/espacio que te haya llamado la atención y no aparece en el listado.				
95	DELANTAL				
96	PERIÓDICO				
97	COFIA				
98	BATA				
99	ZAPATOS DE CALLE				
100	ZAPATOS DE CASA				
101	VENTANA				
102	SOFA O SILLÓN				

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

103	LÁGRIMAS				
104	PIPA				
105	CIGARRILLOS				
106	ORDENADORES				
107	TELÉFONO				
108	DESPACHO				
109	COCINA				
110	ESPACIO ABIERTO				
111	ESPACIO CERRADO				
112	LUNA				
113	SOL				
114	GATO				
115	PERRO				
116	PARAGUAS				
117	SOMBRERO				
118	GAFAS				
119	COCHE				
120	PELOTA				
OBSERVACIONES					



## ANEXO X

### Personas participantes del primer grupo de discusión

TABLA XXVI: Personas participantes en el 1º Grupo de discusión para la evaluación del cuestionario.	
CÓDIGO ASIGNADO	CH
EDAD	49
ESTUDIOS	DPDA MAGISTERIO
FORMACIÓN EN GÉNERO	CURSOS Y JORNADAS
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	PROGRAMA DE COEDUCACIÓN (CUENTACUENTOS)
CÓDIGO ASIGNADO	RO
EDAD	47
ESTUDIOS	LDA PSICOLOGÍA
FORMACIÓN EN GÉNERO	SI
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	SI, COMO COORDINADORA DEL PROGRAMA CUENTOS
CÓDIGO ASIGNADO	MI
EDAD	55
ESTUDIOS	MAGISTERIO
FORMACIÓN EN GÉNERO	
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	USO DEL MATERIAL EN EL AULA, DIRECTORA DE GUARDERÍA INFANTIL
CÓDIGO ASIGNADO	MA
EDAD	46
ESTUDIOS	MAGISTERIO
FORMACIÓN EN GÉNERO	JURADO CUENTOS POR LA IGUALDAD
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	MAESTRA EDUCACIÓN INFANTIL/COORDINADORA BIBLIOTECA DE CENTRO, COLEGIO EL PALMARILLO.
CÓDIGO ASIGNADO	AN
EDAD	48
ESTUDIOS	MAGISTERIO EDUCACIÓN INFANTIL
FORMACIÓN EN GÉNERO	
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	USO DEL MATERIAL EN EL AULA, DIRECTORA DE GUARDERÍA INFANTIL
CÓDIGO ASIGNADO	DE
EDAD	33
ESTUDIOS	DPDA TRABAJO SOCIAL
FORMACIÓN EN GÉNERO	CURSOS, JORNADAS. COMISION TRANSVERSAL DE GÉNERO AYTO DOS HERMANAS
EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS	PERSONAL BIBLIOTECARIO, ADQUISICIÓN Y CREACIÓN DEL FONDO INFANTIL Y JUVENIL DE LA BIBLIOTECA MUNICIPAL MIGUEL DELIBES.

## ANEXO XI

### Cuestionario, primer grupo de discusión: Anotaciones

Construcción del cuestionario a partir del cuestionario inicial y las aportaciones de los grupos de discusión que se han llevado a cabo. En esta tabla se muestran los bloques y los ítems. Se incorpora una casilla de observaciones que reflejan los ítems más conflictivos y aquellos que se eliminaron en este primer grupo de discusión.

Bloques	nº	Ítems análisis	ANOTACIONES
1. Presencia vs ausencia	1	Número de personajes total	
	2	Número personajes femeninos	
	3	Número de personajes femeninos con nombre propio	Se sustituye el término personajes femeninos o masculinos por personajes en ambos cuestionarios
	4	Número de personajes femeninos protagonistas	
	5	Número de personajes femeninos representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	
	6	Número de acciones iniciadas por personajes femeninos	Es un ítem cambiado de lugar
2. Vida laboral vs familiar	7	Número de personajes femeninos representados por su profesión	
	8	Número de personajes femeninos que muestran una actividad de voluntariado	"el problema es la percepción de éste ítem como si la actividad familiar fuera voluntaria" Se decide cambiar de lugar
	9	Número de personajes femeninos en actitud maternal (ocupadas de un niño/a)	Se entiende como al cuidado en diferentes facetas
	10	Número de personajes femeninos dedicadas al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	
	11	Número de personajes femeninos que no tienen un trabajo remunerado	
	12	Número de personajes femeninos que tienen un trabajo remunerado	
	13	Número de personajes femeninos en profesiones tradicionalmente femeninas	
	14	Número de personajes femeninos que aparecen en calidad de madres	Se diferencia de personajes en actitud maternal, porque éstas son madres o padres

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

3. Papel activo vs pasivo: sexismo por subordinación	15	Número de personajes femeninos con un papel activo, que realizan alguna actividad	
	16	Número de personajes femeninos que se mantienen en pausa, en espera., sentados,	En el original se planteaba mujeres con un papel pasivo que se elimina porque no es igual "papel activo" que estar en pausa
	17	Número de personajes femeninos que toman decisiones	
	18	Número de veces en que las personajes femeninos inician un diálogo	
	19	Número de veces en que las personajes femeninos intervienen en un diálogo	
	20	Número de personajes femeninos que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	
	21	Número de personajes femeninos que asumen normas y órdenes	
	22	Número de personajes femeninos que dan órdenes	
	23	Número de veces en que las personajes femeninos muestran una actitud de dominio hacia alguien	
	24	Número de veces en que las personajes femeninos muestran una actitud de sumisión	
	25	Número veces en que las personajes femeninos que no respetan las normas	
	26	Número de personajes femeninos que realizan actividades intelectuales, de estudio	Se añade la actitud de estudio a las de actividades intelectuales
	27	Número de personajes femeninos que aparecen como poco o nada estudiosas	Se añade para contemplar el contrario del ítem 24
	28	Número de personajes femeninos que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)	
	29	Número de personajes femeninos representadas en actitud de descanso	
	30	Número de veces en que las personajes femeninos asumen riesgos	
	31	Número de personajes femeninos representadas como mediadoras, pacificadoras.	
	32	Número de personajes femeninos que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	
Personajes representados: contenidos sexistas por distorsión o	33	Número personajes femeninos representados como nobles, leales	
	34	Número de personajes femeninos salvadoras, heroínas	
	35	Número de personajes femeninos que muestran miedo	El grupo considera que faltaba la emoción de miedo

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

36	Número de personajes femeninos salvados	
37	Número de personajes femeninos representadas por ser laboriosos, en una actividad constante.	
38	Número de personajes femeninos representadas como charlatanas	
39	Número de personajes femeninos que aparecen en silencio.	
40	Número de personajes femeninos representados como manirroto	Se elimina
41	Número de personajes femeninos representados como holgazanes	Se elimina
42	Número de personajes femeninos representados como irresponsables	
43	Número de personajes femeninos representados como perturbados(emociones no controladas): celosos, envidiosos	Se elimina la parte de avaras, por no entenderse como perturbación
44	Número de personajes femeninos que se describen como inestables	
45	Número de personajes femeninos representadas como vanidosas	
46	Número de personajes femeninos representados por su prudencia y coherencia	
47	Número de veces en las que aparecen personajes femeninos usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	Se añade, en contraposición con el siguiente ítem
48	Número de veces en las que aparecen personajes femeninos usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	
49	Número de personajes femeninos que aparecen en actividades de ocio	
50	Número de personajes femeninos que aparecen en actividades laborales	
51	Número de personajes femeninos representados por su juventud	Se entiende "joven", no sólo a niños y niñas, sino aquellas personas que tengan rasgos de "juventud"
52	Número de personajes femeninos representados por su madurez	
53	Número de personajes femeninos representados por su profesión, o que se hace referencia a su actividad productiva	
54	Número de personajes femeninos representados con una mayor ornamentación; se hace referencia a su belleza, rasgos físicos, etc.	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	55	Número de personajes femeninos que aparecen representadas o descritas con características animales o de la naturaleza	
	56	Número de personajes femeninos representados en actividades rutinarias	
	57	Número de personajes femeninos representados en actitudes creativas, imaginación, artística	
	58	Número de veces en que se representa a personajes femeninos en actitud pensativa, de reflexión	
	59	Número de veces en que aparecen personajes femeninos en actividades físicas o deportivas	
	60	Número de personajes femeninos en actitud competitiva	
	61	Número de personajes femeninos en actitud colaboracionista	
	62	Número de veces en que los personajes femeninos muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	
	63	Número de veces en que se valora por su esfuerzo el éxito de una o varios personajes femeninos	
	64	Número de veces en las que se valora por su suerte, el éxito de una o varios personajes femeninos	
	65	Número de personajes femeninos que muestran fortaleza (fuerte físicamente)	
	66	Número de personajes femeninos que muestran debilidad, enfermedad	
	67	Número de personajes femeninos que se muestran tristes, infelices, llorosos	
	68	Número de personajes femeninos que se muestran felices, alegres	
5. Estereotipos asociados a las imágenes	69	Número de personajes femeninos representadas como amables, cariñosas, pacientes	Se especifica el ser individualista con la no colaboración. Actuación individual.
	70	Número de veces en que a un personaje femenino no se le presta atención a lo que hace o dice	
	71	Número de personajes femeninos representados como responsables	
	72	Número de veces en el que personajes femeninos aparecen en primer plano	
	73	Número de veces en que personajes femeninos ocupan la posición central en el dibujo	
	74	Número de veces en que se destaca a un personaje femenino con un tamaño grande en relación a los demás o al fondo	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	75	Número de veces en que se representa al personaje femenino con un tamaño pequeño en relación a los demás o al fondo	Ítem que se completa con diversas tareas posible , con objeto que no quede dirigido desde el principio por aspectos sociales
	76	Número de veces en que personajes femeninos ocupan la situación periférica en el dibujo	
	77	Número de personajes femeninos que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, bricolaje, costura, jardinería...)	
	78	Número de personajes femeninos que aparecen en actitud de limpieza, orden	
	79	Número de personajes femeninos representadas en el espacio exterior	Términos relacionados con las clasificaciones del cuento más folk, que nos sitúan en los cuentos de hadas y tradicionales.
	80	Número de personajes femeninos representadas en el espacio interior	
	81	Número de personajes femeninos que muestran características de personaje mágicos malvados (brujería): maldad, misterio, oscuridad, fealdad.	
	82	Número de personajes femeninos que muestran características personajes bondadosos y perfectos (virginales): bondad, sencillez, belleza	Se diserta sobre si es un ítem que se verá más claro en la imagen.
	83	Número de personajes femeninos que se muestran serios, distantes, inalterables	
	84	Número de personajes femeninos representadas en espacios naturales	
5. Simbología	Señala el número de veces que aparecen los objetos o espacios que se listan a continuación asociados, unidos a personajes femeninos. Señala en observaciones si existe algún otro objeto/espacio que te haya llamado la atención y no aparece en el listado.		
	85	DELANTAL	Se añaden los ítems comentados en la reunión
	86	PERIÓDICO	
	87	COFIA	
	88	BATA	
	89	ZAPATOS DE CALLE	
	90	ZAPATOS DE CASA	
	91	VENTANA	
	92	SOFA O SILLON	
	93	LAGRIMAS	
	94	PIPA	
	95	CIGARRILLOS	
	96	ORDENADORES	
	97	TELEFONO	
98	DESPACHO		

6.Simbología

**SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA**

99	COCINA
100	ESPACIO ABIERTO
101	ESPACIO CERRADO
102	LUNA
103	SOL
104	GATO
105	PERRO
106	PARAGUAS
107	SOMBRERO
108	GAFAS GRADUADAS
109	COCHE
110	PELOTA/ BALÓN
111	LIBRO
112	COSTURERO
113	BOLSO
114	CARTERA
115	UTILES LIMPIEZA
116	UTILES COCINA
117	PANUELA
118	CORBATA
119	LAZO
120	UTILES DE BELLEZA
121	GAFAS SOL
122	JOYAS

**ANEXO XII:**  
**Personas participantes segundo grupo de discusión.**

**TABLA XXVII: Participantes del 2º Grupo de discusión para la evaluación del cuestionario**

<b>NOMBRE y APELLIDOS</b>	<b>CH</b>
<b>ESTUDIOS</b>	<b>DPDA MAGISTERIO</b>
<b>FORMACIÓN EN GÉNERO</b>	<b>CURSOS Y JORNADAS</b>
<b>EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS</b>	<b>PROGRAMA DE COEDUCACIÓN (CUENTACUENTOS)</b> Realizó la corrección del primer cuestionario
<b>NOMBRE y APELLIDOS</b>	<b>RO</b>
<b>ESTUDIOS</b>	<b>LDA PSICOLOGÍA</b>
<b>FORMACIÓN EN GÉNERO</b>	<b>SI</b>
<b>EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS</b>	<b>COORDINADORA DEL PROGRAMA CUENTOS</b>
<b>NOMBRE y APELLIDOS</b>	<b>MA</b>
<b>ESTUDIOS</b>	<b>MAGISTERIO</b>
<b>FORMACIÓN EN GÉNERO</b>	<b>JURADO CUENTOS POR LA IGUALDAD</b>
<b>EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL USO DE LOS CUENTOS</b>	<b>MAESTRA EDUCACIÓN INFANTIL/COORDINADORA BIBLIOTECA DE CENTRO, COLEGIO EL PALMARILLO.</b>



### ANEXO XIII

#### Cuestionario, Segundo grupo de discusión: Anotaciones

CEFM: CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS FEMENINOS Y MASCULINOS		
BLOQ	ITEMS ANALIZADOS	ANOTACIONES
I	Presencia vs ausencia: Contenido sexista por exclusión, omisión o anonimato	
	1 Número de personajes total	
	2 Número personajes femeninos o masculinos	
	3 Número de personajes con nombre propio	
	4 Número de personajes protagonistas	
	5 Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	
II	Vida laboral vs familiar: Contenidos sexistas por subordinación	
	7 Número de personajes representados por su profesión	
	8 Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado	
	9 Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	
	10 Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	
	11 Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	
	12 Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	
	13 Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	Añade ítem
	14 Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	
	15 Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	
	16 Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	
III	Papel activo vs pasivo: Contenidos sexistas por subordinación	
	17 Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad	
	18 Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	19	Número de personajes que toman decisiones	
	20	Número de veces en que las personajes inician un diálogo	
	21	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	
	22	Número de acciones iniciadas por los personajes	Se cambia de lugar
	23	Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	
	24	Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes	
	25	Número de veces en que los personajes dan órdenes	
	26	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	
	28	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión	
	29	Número de personajes que lideran alguna acción	Añade ítem. Personajes que lideran, para darle un matiz a la responsabilidad
	30	Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio	se elimina la que aparece como no estudiosa
	31	Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)	
	32	Número de veces en que los personajes asumen riesgos	
	33	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.	
	34	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	
	IV	Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación (valoración social)	
	35	Número personajes representados como nobles, leales	
	36	Número de personajes salvadores, heroínas	
	37	Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante.	
	38	Número de personajes que aparecen en silencio.	
	39	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	
	40	Número de personajes representados como irresponsables	
	41	Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas	
	42	Número de personajes representados por su prudencia y coherencia	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

43	Número de personajes que muestran características bondadosas	
44	Número de personajes que aparecen en actividades de ocio	
45	Número de personajes que aparecen en actividades laborales	
46	Número de personajes representados por su juventud	
47	Número de personajes representados por su madurez	
48	Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos.	Se elimina el ítem de los personajes que aparecen representados o descritos con características de los animales o naturaleza
49	Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística	Elimina personajes en actividades rutinarias, subjetividad de la palabra. No se considera un término claro y hay actividades que ya están contenidas en otros ítems o incluso en una actividad constante.
50	Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión	
51	Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas	
52	Número de personajes en actitud competitiva	
53	Número de personajes en actitud colaboracionista	
54	Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	
55	Número de personajes que muestran fortaleza emocional	Se diferencia y aclaran los dos ítems: emocional y física. Ítems que han de aparecer juntos. La fortaleza emocional es más fácil verla cuando hay más personajes
56	Número de personajes que muestran fortaleza física	
57	Número de personajes que se muestran tristes, llorosos	
58	Número de personajes que se muestran, alegres	
59	Número de personajes representados como amables, cariñosos, pacientes	
60	Número de personajes representados como irresponsables	
61	Número de personajes representados como responsables	
	**Se eliminan los ítems asociados a la imagen.	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

**ANEXO XIV:**  
**Cuestionario definitivo**

CEFM: CUESTIONARIO DE ESTEREOTIPOS  
FEMENINOS Y MASCULINOS

Cuento:

Fecha:

BLOQUE	ITEM	DESCRIPCION	MUJERES		HOMBRES	
I	Presencia vs ausencia: Contenido sexista por exclusión, omisión o anonimato		TEXT O	ILUST RACIONES	TEXT O	ILUST RACIONES
	1	Número de personajes total				
	2	Número personajes femeninos o masculinos				
	3	Número de personajes con nombre propio				
	4	Número de personajes protagonistas				
	5	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)				
2	Vida laboral vs familiar: Contenidos sexistas por subordinación		TEXT O	ILUST RACIONES	TEXT O	ILUST RACIONES
	7	Número de personajes representados por su profesión				
	8	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado				
	9	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas				
	10	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado				
	11	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado				
	12	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar				
	13	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto				
	14	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)				
	15	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías				
	16	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres				

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

3	Papel activo vs pasivo: Contenidos sexistas por subordinación		TEXT O	ILUST RACI ONES	TEXT O	ILUST RACI ONES
	17	Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad				
	18	Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados				
	19	Número de personajes que toman decisiones				
	20	Número de veces en que las personajes inician un diálogo				
	21	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo				
	22	Número de acciones iniciadas por los personajes				
	23	Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad				
	24	Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes				
	25	Número de veces en que los personajes dan órdenes				
	26	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien				
	28	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión				
	29	Número de personajes que lideran alguna acción				
	30	Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio				
	31	Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)				
	32	Número de veces en que los personajes asumen riesgos				
	33	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.				
	34	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia				
4	Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación (valoración social)		TEXT O	ILUST RACI ONES	TEXT O	ILUST RACI ONES
	35	Número personajes representados como nobles, leales				
	36	Número de personajes salvadores, heroínas				
	37	Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante.				
	38	Número de personajes que aparecen en silencio.				
	39	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables				
	40	Número de personajes representados como irresponsables				

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

	41	Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas				
	42	Número de personajes representados por su prudencia y coherencia				
	43	Número de personajes que muestran características bondadosas				
	44	Número de personajes que aparecen en actividades de ocio				
	45	Número de personajes que aparecen en actividades laborales				
	46	Número de personajes representados por su juventud				
	47	Número de personajes representados por su madurez				
	48	Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos.				
	49	Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística				
	50	Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión				
	51	Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas				
	52	Número de personajes en actitud competitiva				
	53	Número de personajes en actitud colaboracionista				
	54	Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)				
	55	Número de personajes que muestran fortaleza emocional				
	56	Número de personajes que muestran fortaleza física				
	57	Número de personajes que se muestran tristes, llorosos				
	58	Número de personajes que se muestran, alegres				
	59	Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes				
	60	Número de personajes representados como irresponsables				

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

**ANEXO XV:**  
**Aclaraciones del cuestionario por ítem**

Número de personajes total	Cualquier personaje, sea persona, animal, planta u objeto si tiene un papel en el cuento, sea como principal o secundario.
Número personajes femeninos o masculinos	
Número de personajes con nombre propio	
Número de personajes protagonistas	Aquellos que jueguen un papel central en el cuento
Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	Se refiere a personajes que aparecen en grupo, como masa o población .
Vida laboral vs familiar: Contenidos sexistas por subordinación	
Número de personajes representados por su profesión	Personajes para los que queda claro cual es la profesión que tiene, se menciona en el texto o aparece en las imágenes, o en ambas.
Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado	Realizan una actividad no motivada por una recompensa salarial o por obligación.
Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	
Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	Personajes en los que queda claro o se puede inferir que no realizan trabajo remunerado.
Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	
Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	
Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	
Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	
Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	
Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	No es que aparezcan cuidando a alguien, deben de aparecer como madres o padres.
Papel activo vs pasivo: Contenidos sexistas por subordinación	
Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad	Personajes que realizan alguna acción en el cuento. Caminan, corren, juegan, limpian...
Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados	
Número de personajes que toman decisiones	Son personajes que deciden la acción siguiente del cuento. ¡Vamos a algún sitio!, ...hagamos esto. Tomemos el autobús...
Número de veces en que las personajes inician un diálogo	Personajes que inician la conversación.
Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	
Número de acciones iniciadas por los personajes	

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	Son personajes con un puesto de responsabilidad, por el empleo que ostentan, porque dan ordenes o porque organizan las acciones.
Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes	
Número de veces en que los personajes dan órdenes	
Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	Personajes que controlan con poder a otra persona. No tiene que tratarse de un dominio agresivo.
Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión	No se refiere a que asuman órdenes, sino que se refiere a que no participa en ellas de ninguna forma, no se rebela ante una injusticia y/o asume un papel sumiso.
Número de personajes que lideran alguna acción	Personajes que no sólo emprenden una acción, sino que la lideran.
Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio	
Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)	Hay ocasiones en las que la dependencia es explícita porque se menciona dicha dependencia y en otras es implícito. Por ejemplo se entiende que un niño/a que vive con un adulto/a depende de él/ella.
Número de veces en que los personajes asumen riesgos	Personajes que, ante una situación de peligro, asumen riesgos.
Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.	
Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	
Estereotipos o roles representados: contenidos sexistas por distorsión o degradación (valoración social)	
Número personajes representados como nobles, leales	Personajes nobles, no como título de nobleza, sino como valor.
Número de personajes salvadores, heroínas	
Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante.	
Número de personajes que aparecen en silencio.	
Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	
Número de personajes representados como irresponsables	
Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas	
Número de personajes representados por su prudencia y coherencia	
Número de personajes que muestran características bondadosas	
Número de personajes que aparecen en actividades de ocio	
Número de personajes que aparecen en actividades laborales	
Número de personajes representados por su juventud	
Número de personajes representados por su madurez	
Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos.	
Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística	



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión	
Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas	
Número de personajes en actitud competitiva	
Número de personajes en actitud colaboracionista	Personajes que ayudan en una actividad común, una finalidad de grupo o de alguien.
Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	Personajes que trabajan solos y no participan en planes y/o actividades comunes.
Número de personajes que muestran fortaleza emocional	
Número de personajes que muestran fortaleza física	
Número de personajes que se muestran tristes, llorosos	
Número de personajes que se muestran, alegres	
Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	
Número de personajes representados como responsables	

## ANEXO XVI

### Contacto por carta con los lecto-observadores/as

Queridos amigos/as:

Con este email os comunico que emprendo la parte práctica de mi tesis que tiene como objeto investigar la transmisión de roles en los cuentos infantiles dirigidos a niños y niñas entre 3-6 años.

En el proceso de investigación se ha diseñado un cuestionario que recoge cuantitativamente la presencia o ausencia de diversos ítems en los cuentos muestreados, por ejemplo: número de mujeres que aparecen en el texto o en la ilustración, número de veces que aparecen... Para poder generalizar los resultados del estudio que ponemos en marcha se han seleccionado observadores/as que contesten a las preguntas del cuestionario y controlar de este modo diversas variables.

En qué consiste la tarea del lecto-observador/a. La persona seleccionada como lecto-observador/a ha de leer los cuentos que se le adjunten y rellenar un cuestionario para cada uno de los cuentos.

En breve te haré llegar los documentos que vas a necesitar para la realización de tus funciones: un cuestionario y 3 ó 4 cuentos. (Este material se adjunta en PDF.)

**INSTRUCCIONES:** El Cuestionario está dividido en cuatro bloques y consta de 59 preguntas. Cada cuestión consultada ha de ser registrada en la casilla correspondiente de forma numérica y tener en cuenta que hay que expresar la información para los contenidos en texto y los contenidos en imagen.

1. Presencia vs. Ausencia
2. Vida laboral vs. Familiar
3. Papel activo vs. Pasivo
4. Estereotipos o roles representados

#### A TENER EN CUENTA ANTES DE RELLENAR EL CUESTIONARIO:

Es conveniente leer el cuento completo antes de rellenar el cuestionario. Completar primero los ítems referentes al texto y posteriormente los de la ilustración, para hombre y para mujeres.

En las casillas se contesta:

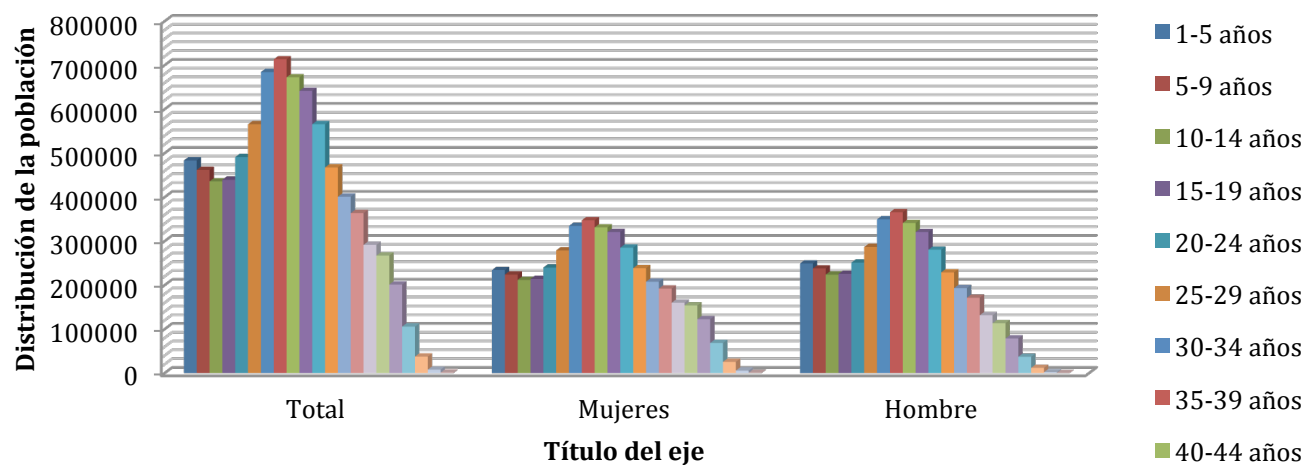
número de veces	Número de veces que aparece el ítem solicitado
-0-	No presencia del ítem solicitado
-X-	No se ve claro la respuesta a la pregunta
-&-	No se entiende la pregunta

En el análisis del texto y de la ilustración NO se incluye la portada y contraportada. Los personajes pueden ser de carácter humano o animal. Para rellenar el ítems, si es masculino o femenino se tendrá en cuenta que esta cuestión se vea con claridad. No existe un personaje neutro.

Cuando se habla de "mujeres" nos referimos a mujeres, niñas o animales con sexo femenino; para "hombres", del mismo modo.

ANEXO XVII

Gráfico VI: Distribución de la población mujeres/hombres en  
Andalucía. INE, 2012



## ANEXO XVIII

### Distribución de las personas en función de los datos poblacionales

TABLA XXVIII: Datos poblacionales de mujeres y hombres según edad:

	MUJER	HOMBRES	MUJER %	HOMBRE %
GRUPO1 (0-19)	884441	936902	21,06218104	22,83613518
GRUPO 2 (20-29)	518894	538227	12,35700218	12,8174005
GRUPO3 (30-39)	682423	715490	16,25130085	17,4394188
GRUPO4 (40-49)	652235	661910	15,5324003	16,13345498
GRUPO 5 (50-59)	523716	509733	12,47183385	12,42427884
GRUPO 6 (60-69)	400056	364938	9,526980203	8,895032243
GRUPO 7 (70-200)	537425	375517	12,79830158	9,152885758
TOTALES	4199190	4102717	100%	100%

Teniendo en cuenta que contábamos con la participación de 54 lecto-observadores/as, éstos se distribuyeron por subgrupos de edades manteniendo la distribución que representaban en los totales poblacionales. Así, se construyeron 5 grupos 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-69, donde se distribuyeron a las 54 personas seleccionadas:

TABLA XXIX: Lectores/as en función de los totales poblacionales:

	M	M	H	H
G2	5,032718816	5	5,220228313	5
G3	6,618775844	7	6,939490504	7
G4	6,325984415	6	6,419821604	6
G5	5,079487077	5	4,943866879	5
G6	3,880116861	4	3,539509687	4
Totales	26,93708301	27	27,06291699	27
	54 LECTORES TOTAL			

Por lo tanto, la distribución realizada quedaría reflejada según la siguiente tabla:

TABLA XXX: Lectores/as en función sexo y edad:

Sexo	Grupo edad	Tramos edad
F	menor40	20-29
F	menor40	20-29
F	menor40	20-29
F	menor40	20-29
F	menor40	20-29
F	menor40	30-39
F	menor40	30-39
F	menor40	30-39
F	menor40	30-39
F	menor40	30-39
F	menor40	30-39

F	menor40	30-39
F	mayor40	40-49
F	mayor40	40-49
F	mayor40	40-49
F	mayor40	40-49
F	mayor40	40-49
F	mayor40	40-49
F	mayor40	50-59
F	mayor40	50-59
F	mayor40	50-59
F	mayor40	50-59
F	mayor40	50-59
F	mayor40	60-69
F	mayor40	60-69
F	mayor40	60-69

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD  
AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

F	mayor40	60-69	M	mayor40	40-49
M	menor40	20-29	M	mayor40	40-49
M	menor40	20-29	M	mayor40	40-49
M	menor40	20-29	M	mayor40	40-49
M	menor40	20-29	M	mayor40	40-49
M	menor40	20-29	M	mayor40	50-59
M	menor40	30-39	M	mayor40	50-59
M	menor40	30-39	M	mayor40	50-59
M	menor40	30-39	M	mayor40	50-59
M	menor40	30-39	M	mayor40	50-59
M	menor40	30-39	M	mayor40	60-69
M	menor40	30-39	M	mayor40	60-69
M	menor40	30-39	M	mayor40	60-69
M	mayor40	40-49	M	mayor40	60-69

## ANEXO XIX

### Asignación aleatoria de los cuentos.

TABLA XXXI: Códigos asignados según grupo de pertenencia.

Código	Grupos
1	FEMENINO + menor 40
2	FEMENINO + mayor 40
3	MASCULINO + menor 40
4	FEMENINO + mayor 40

TABLA XXXII: Distribución de los libros entre los lectores y lectoras seleccionados, teniendo en cuenta su pertenencia a un grupo.

ID Lector/a	SEXO	GRUPO_ EDAD	CODIGO	LIBRO1	LIBRO2	LIBRO3	LIBRO4
1	F	menor40	1	84	19	18	
2	F	menor40	1	31	25	83	
3	F	menor40	1	36	79	65	
4	F	menor40	1	46	4	81	
5	F	menor40	1	47	37	35	
6	F	menor40	1	86	74	38	15
7	F	menor40	1	7	72	78	
8	F	menor40	1	14	50	2	
9	F	menor40	1	33	13	32	61
10	F	menor40	1	66	1	17	
11	F	menor40	1	73	30	20	
12	F	menor40	1	68	5	26	
13	F	mayor40	2	62	52	54	
14	F	mayor40	2	12	39	63	
15	F	mayor40	2	59	48	41	
16	F	mayor40	2	21	22	71	
17	F	mayor40	2	69	85	8	
18	F	mayor40	2	10	55	75	
19	F	mayor40	2	42	58	29	
20	F	mayor40	2	80	49	6	
21	F	mayor40	2	82	76		
22	F	mayor40	2	70	57		
23	F	mayor40	2	67	64		
24	F	mayor40	2	53	60		
25	F	mayor40	2	34	23		
26	F	mayor40	2	9	11		
27	F	mayor40	2	56	27		
28	M	menor40	3	62	34	57	
29	M	menor40	3	12	9	64	
30	M	menor40	3	59	56	60	
31	M	menor40	3	21	52	23	
32	M	menor40	3	69	39	11	
33	M	menor40	3	10	48	27	29

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE  
ANDALUCÍA

34	M	menor40	3	42	22	54	
35	M	menor40	3	80	85	63	6
36	M	menor40	3	82	55	41	
37	M	menor40	3	70	58	71	
38	M	menor40	3	67	49	8	
39	M	menor40	3	53	76	75	
40	M	mayor40	4	84	4	78	
41	M	mayor40	4	31	37	2	
42	M	mayor40	4	36	74	32	
43	M	mayor40	4	46	72	17	
44	M	mayor40	4	47	50	20	
45	M	mayor40	4	86	13	26	
46	M	mayor40	4	7	1	15	
47	M	mayor40	4	14	30	61	
48	M	mayor40	4	33	5		
49	M	mayor40	4	66	18		
50	M	mayor40	4	73	83		
51	M	mayor40	4	68	65		
52	M	mayor40	4	19	81		
53	M	mayor40	4	25	35		
54	M	mayor40	4	79	38		

Tabla de elaboración propia para la asignación aleatoria de los cuentos a los lectores/as

## ANEXO XX

Tablas Excel con los datos recogidos de los cuestionarios codificados por los lecto-observadores/as.

### IMAGEN VI:

Respuestas a las preguntas del cuestionarios por los lecto-observadores/as:

Identificador del  
lecto-observador/a

Edad

Sexo

Respuestas por sexo (F: mujer)  
(M: hombre) y herramienta  
analizada (Texto o ilustración)

edad	sexo	id_cuenta	nombre_cue	bloque	id_pregunta	f_texto	f_imagenes	m_texto	m_imagenes
1	20-29	F	84	Una estrella	Presencia vs	1	Número de personajes total	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Presencia vs	2	Número personajes femeninos o masculinos	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Presencia vs	3	Número de personajes con nombre propio		
1	20-29	F	84	Una estrella	Presencia vs	4	Número de personajes protagonistas	1	1
1	20-29	F	84	Una estrella	Presencia vs	5	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	7	Número de personajes representados por su profesión		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	8	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	9	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	10	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	11	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	12	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	13	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	14	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	15	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías		
1	20-29	F	84	Una estrella	Vida laboral	16	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	17	Número de personajes que realizan alguna actividad	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	18	Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	19	Número de personajes que toman decisiones		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	20	Número de veces en que los personajes inician un diálogo		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	21	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	22	Número de acciones iniciadas por los personajes	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	23	Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	24	Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	25	Número de veces en que los personajes dan órdenes		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	26	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	28	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	29	Número de personajes que lideran alguna acción		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	30	Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	31	Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	32	Número de veces en que los personajes asumen riesgos		
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	33	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Papel activo	34	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	35	Número personajes representados como nobles, leales		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	36	Número de personajes salvadores, heroínas	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	37	Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	38	Número de personajes que aparecen en silencio	3	3
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	39	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	40	Número de personajes representados como irresponsables		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	41	Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	42	Número de personajes representados por su prudencia y coherencia	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	43	Número de personajes que muestran características bondadosas	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	44	Número de personajes que aparecen en actividades de ocio		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	45	Número de personajes que aparecen en actividades laborales		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	46	Número de personajes representados por su juventud	1	1
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	47	Número de personajes representados por su madurez	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	48	Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	49	Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	50	Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	51	Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	52	Número de personajes en actitud competitiva		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	53	Número de personajes en actitud colaboracionista	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	54	Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	1	1
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	55	Número de personajes que muestran fortaleza emocional	2	2
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	56	Número de personajes que muestran fortaleza física		
1	20-29	F	84	Una estrella	Esteriotipos	57	Número de personajes que se muestran tristes, llorosos		

Identificador  
del cuento

Nombre del cuento

Bloque

Número del ítem

Identificador del cuento

Nombre del cuento

Bloque

Número del ítem



IMAGEN VII: Respuestas de los cuestionarios codificados por los lecto-observadores/as por cuento (cada cuento es codificado por dos personas):

Identificador del lecto-observador/a

Edad

Sexo

Respuestas (F: mujer; M: hombre) (text: texto; ima: imagen) y totales.

d	edad	sexo	id	nombre_cue	bloque	id_preg	pregunta	f_text	f_ima	m_text	m_ima	total_text	total_ima	total	total
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Presencia vs	1	Número de p	10	98	13	66	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Presencia vs	1	Número de p	10	98	13	66	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Presencia vs	2	Número pers	10	98	13	66	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Presencia vs	2	Número pers	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Presencia vs	3	Número de p	10	0	13	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Presencia vs	3	Número de p	10	0	13	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Presencia vs	4	Número de p	0	2	0	2	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Presencia vs	4	Número de p	0	2	0	2	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Presencia vs	5	Número de p	5	0	5	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Presencia vs	5	Número de p	5	0	5	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	7	Número de p	0	2	0	2	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	7	Número de p	0	2	0	2	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	8	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	8	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	9	Número de p	0	3	0	2	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	9	Número de p	0	3	0	2	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	10	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	10	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	11	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	11	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	12	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	12	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	13	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	13	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	14	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	14	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	15	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	15	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Vida laboral	16	Número de p	0	5	0	3	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Vida laboral	16	Número de p	0	5	0	3	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	17	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	17	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	18	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	18	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	19	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	19	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	20	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	20	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	21	Número de v	2	2	2	2	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	21	Número de v	2	2	2	2	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	22	Número de a	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	22	Número de a	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	23	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	23	Número de p	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	24	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	24	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	25	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	25	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	26	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	26	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	28	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
46	50-59	M	1	¿Cómo es el	Papel activo	28	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66
10	30-39	F	1	¿Cómo es el	Papel activo	29	Número de v	0	0	0	0	10	98	13	66

Identificador y nombre del cuento

Bloque

Identificador e ítem

IMAGEN VIII: Respuestas de los cuestionarios codificados por los lecto-observadores/as por cuento respecto al texto (se disponen del mismo modo para la ilustración):

Bloque	Id. de pregunta	media_f_texto	media_m_texto	suma_f	suma_m	media_pct_f_texto	media_pct_m_texto
Presencia vs ausencia: Cc	1 Número de personajes total	3,19230769	4,73076923	332	492	1	1
Presencia vs ausencia: Cc	2 Número personajes femeninos o mascul	3,06730769	4,58653846	319	477	0,983173077	0,987980769
Presencia vs ausencia: Cc	3 Número de personajes con nombre pro	1,33653846	1,85576923	139	193	0,473946886	0,437764319
Presencia vs ausencia: Cc	4 Número de personajes protagonistas	0,86538462	1,125	90	117	0,396130952	0,319509657
Presencia vs ausencia: Cc	5 Número de personajes representados ci	1,10576923	2,269230769	115	236	0,498959374	0,732427668
Vida laboral vs familiar: C	7 Número de personajes representados p	0,22115385	0,788461538	23	82	0,076606727	0,181320763
Vida laboral vs familiar: C	8 Número de personajes que muestran ur	0,34615385	0,432692308	36	45	0,118094406	0,115350275
Vida laboral vs familiar: C	9 Número de personajes dedicados al cui	0,51923077	0,413461538	54	43	0,244230769	0,138026557
Vida laboral vs familiar: C	10 Número de personajes que no tienen ur	1,21153846	1,394230769	126	145	0,439160839	0,324704462
Vida laboral vs familiar: C	11 Número de personajes que tienen un tri	0,13461538	0,548076923	14	57	0,043662587	0,120480561
Vida laboral vs familiar: C	12 Número de veces en las que aparecen s	0,46153846	0,269230769	48	28	0,166185897	0,100274725
Vida laboral vs familiar: C	13 Número de personajes que aparecen en	0,26923077	0,076923077	28	8	0,072435897	0,028846154
Vida laboral vs familiar: C	14 Número de personajes que aparecen en	0,01923077	0,115384615	2	12	0,012019231	0,035370879
Vida laboral vs familiar: C	15 Número de veces en las que aparecen p	0	0,028846154	0	3	0	0,005952381
Vida laboral vs familiar: C	16 Número de personajes que aparecen en	0,48076923	0,451923077	50	47	0,244734432	0,131945138
Papel activo vs pasivo: Ci	17 Número de personajes con un papel act	1,5	2,413461538	156	251	0,563465701	0,549123793
Papel activo vs pasivo: Ci	18 Número de personajes que se mantiene	0,51923077	0,798076923	54	83	0,211130536	0,200487013
Papel activo vs pasivo: Ci	19 Número de personajes que toman decis	0,98076923	1,259615385	102	131	0,403078172	0,335520729
Papel activo vs pasivo: Ci	20 Número de veces en que las personas	1,93203883	2,194174757	199	226	0,931418905	0,689330896
Papel activo vs pasivo: Ci	21 Número de veces en que los personajes	2	6	2	6	1	3
Papel activo vs pasivo: Ci	22 Número de veces en que los personajes	3,16346154	3,692307692	329	384	1,553891941	1,043679317
Papel activo vs pasivo: Ci	23 Número de acciones iniciadas por los pe	2,32692308	3,211538462	242	334	1,124991675	0,165282263
Papel activo vs pasivo: Ci	24 Número de personajes que aparecen eji	0,34615385	0,548076923	36	57	0,155769231	0,152969947
Papel activo vs pasivo: Ci	25 Número de veces en que los personajes	0,69230769	0,913461538	72	95	0,334340659	0,309110681
Papel activo vs pasivo: Ci	26 Número de veces en que los personajes	0,38461538	0,567307692	40	59	0,188072344	0,166587579
Papel activo vs pasivo: Ci	27 Número de veces en que los personajes	0,40384615	0,519230769	42	54	0,175713869	0,144058025
Papel activo vs pasivo: Ci	28 Número de veces en que los personajes	0,43269231	0,538461538	45	56	0,182124126	0,16281635
Papel activo vs pasivo: Ci	29 Número de personajes que lideran algu	0,64423077	1,028846154	67	107	0,298649267	0,27367008
Papel activo vs pasivo: Ci	30 Número de personajes que realizan acti	0,06730769	0,134615385	7	14	0,022581585	0,040979853
Papel activo vs pasivo: Ci	31 Número de personajes que dependen de	0,45192308	0,605769231	47	63	0,180681818	0,143006753
Papel activo vs pasivo: Ci	32 Número de veces en que los personajes	0,49038462	0,711538462	51	74	0,227145771	0,202504787
Papel activo vs pasivo: Ci	33 Número de personajes representados ci	0,29411765	0,294117647	30	30	0,164052288	0,099233936
Papel activo vs pasivo: Ci	34 Número de personajes representados ci	0	0	0	0	0	0
Papel activo vs pasivo: Ci	35 Número de personajes que muestran ur	0,125	0,528846154	13	55	0,052884615	0,132954545
Estereotipos o roles reperi	36 Número personajes representados comi	0,54807692	0,701923077	57	73	0,261057692	0,216961164
Estereotipos o roles reperi	37 Número de personajes salvadores, hero	0,32692308	0,384615385	34	40	0,173237179	0,105796287
Estereotipos o roles reperi	38 Número de personajes representados p	0,25	0,442307692	26	46	0,096780303	0,097896895
Estereotipos o roles reperi	39 Número de personajes que aparecen en	1,07692308	0,855769231	112	89	0,367832168	0,174439103
Estereotipos o roles reperi	40 Número de personajes que se muestran	0,05769231	0,25	6	26	0,012237762	0,069387904
Estereotipos o roles reperi	41 Número de personajes representados ci	0,16346154	0,519230769	17	54	0,076282051	0,116719739
Estereotipos o roles reperi	42 Número de personajes representados ci	0,16346154	0,326923077	17	34	0,074679487	0,093029887
Estereotipos o roles reperi	43 Número de personajes representados p	0,56730769	0,615384615	59	64	0,246197552	0,193380578
Estereotipos o roles reperi	44 Número de personajes que muestran ca	0,70192308	0,644230769	73	67	0,383173077	0,210925533
Estereotipos o roles reperi	45 Número de personajes que aparecen en	0,66346154	0,932692308	69	97	0,293414918	0,260806901
Estereotipos o roles reperi	46 Número de personajes representados p	0,21153846	0,509615385	22	53	0,084459291	0,102849234
Estereotipos o roles reperi	47 Número de personajes representados p	0,98076923	1,307692308	102	136	0,387343906	0,299276525
Estereotipos o roles reperi	48 Número de personajes representados p	0,46153846	0,836538462	48	87	0,207074176	0,22310478
Estereotipos o roles reperi	49 Número de personajes que aparecen ne	0,43269231	0,663461538	45	69	0,182357226	0,183771437
Estereotipos o roles reperi	50 Número de personajes representados e	0,28846154	0,384615385	30	40	0,128744172	0,105789003
Estereotipos o roles reperi	51 Número de veces en que se representa	0,27884615	0,509615385	29	53	0,16673951	0,158719406

**ANEXO XXI:**  
**Resumen test estadístico / texto**

TABLA: XXXIII: Resumen estadístico de los datos obtenidos de la codificación del texto			
Tipo	Nombre	valué	Proba
texto	Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	-5.56	<.0001
texto	Número de personajes que muestran características bondadosas	-4.61	<.0001
texto	Número de personajes que se muestran, alegres	-3.70	0.0003
texto	Número de personajes que muestran fortaleza física	3.64	0.0004
texto	Número de personajes representados por su profesión	3.59	0.0005
texto	Número de personajes representados como responsables	-3.49	0.0007
texto	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	3.33	0.0012
texto	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	-3.17	0.0020
texto	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	3.17	0.0020
texto	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	-3.06	0.0028
texto	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	-2.83	0.0056
texto	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	2.66	0.0091
texto	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	2.41	0.0177
texto	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.	-2.36	0.0201
texto	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	-2.33	0.0216
texto	Número de personajes salvadores, heroínas	-2.02	0.0462
texto	Número de personajes protagonistas	-1.92	0.0571
texto	Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio	1.88	0.0624
texto	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	-1.87	0.0650
texto	Número de personajes que aparecen en silencio.	-1.81	0.0727
texto	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	-1.68	0.0969
texto	Número personajes representados como nobles, leales	-1.62	0.1092
texto	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	1.60	0.1126
texto	Número de personajes representados por su juventud	-1.60	0.1134
texto	Número de personajes representados como irresponsables	1.59	0.1159
texto	Número de personajes que toman decisiones	-1.56	0.1216
texto	Número de veces en que los personajes inician un diálogo	-1.52	0.1320
texto	Número de personajes representados por su prudencia y coherencia	-1.37	0.1736
texto	Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	1.36	0.1765
texto	Número de personajes que muestran fortaleza emocional	-1.35	0.1796
texto	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	1.28	0.2049
texto	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	1.28	0.2049
texto	Número de personajes que aparecen en actividades de ocio	-1.00	0.3201
texto	Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística	-0.88	0.3812
texto	Número de personajes en actitud competitiva	-0.79	0.4286
texto	Número de personajes que aparecen en actividades	0.77	0.4425

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE  
ANDALUCÍA

	laborales		
texto	Número de personajes con nombre propio	-0.77	0.4445
texto	Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)	-0.75	0.4543
texto	Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas	0.69	0.4919
texto	Número de acciones iniciadas por los personajes	-0.64	0.5213
texto	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	-0.61	0.5425
texto	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	-0.61	0.5425
texto	Número de personajes que lideran alguna acción	-0.60	0.5483
texto	Número de personajes en actitud colaboracionista	-0.51	0.6128
texto	Número de veces en que los personajes asumen riesgos	-0.50	0.6159
texto	Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas	0.45	0.6527
texto	Número de personajes representados por su madurez	0.44	0.6626
texto	Número de veces en que los personajes dan órdenes	-0.43	0.6688
texto	Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad	-0.35	0.7267
texto	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión	-0.33	0.7451
texto	Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes	-0.32	0.7500
texto	Número de personajes representados como irresponsables	0.31	0.7604
texto	Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados	-0.30	0.7685
texto	Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión	-0.12	0.9081
texto	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado	-0.11	0.9147
texto	Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	-0.09	0.9266
texto	Número de personajes que se muestran tristes, llorosos	-0.06	0.9523
texto	Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante.	0.04	0.9679
texto	Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos.	0.04	0.9684

**TABLA: XXXIV: Resumen estadístico de los datos obtenidos de la codificación de la imagen**

tipo	nombre	tValue	Probt
imagen	Número de personajes representados como amables, cariñosas, pacientes	-3.72	0.0003
imagen	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos y utensilios relacionados con el hogar	-3.06	0.0028
imagen	Número de personajes representados por su profesión	3.00	0.0033
imagen	Número de personajes que aparecen en calidad de madres / padres	-2.90	0.0044
imagen	Número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo (electricidad, pintura, bricolaje,...)	2.74	0.0070
imagen	Número de personajes dedicados al cuidado de personas, objetos, animales y plantas	-2.74	0.0071
imagen	Número de personajes que aparecen en silencio.	-2.73	0.0073
imagen	Número de personajes que muestran características bondadosas	-2.72	0.0075
imagen	Número de personajes que aparecen en actividades como cocinar, coser, hacer punto	-2.69	0.0083
imagen	Número de personajes representados como responsables	-2.55	0.0122
imagen	Número de personajes que se muestran, alegres	-2.51	0.0135
imagen	Número de personajes que muestran una actitud agresiva, de ataque o violencia	2.28	0.0244



SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE  
ANDALUCÍA

imagen	Número de personajes representados como irresponsables	2.21	0.0294
imagen	Número de personajes que no tienen un trabajo remunerado	-2.13	0.0353
imagen	Número de personajes que muestran una actividad de voluntariado	2.03	0.0449
imagen	Número de personajes que muestran fortaleza física	1.78	0.0771
imagen	Número de personajes representados por su juventud	-1.76	0.0804
imagen	Número de personajes que se mantienen en pausa, en espera, sentados	-1.70	0.0911
imagen	Número de personajes representados por su prudencia y coherencia	-1.70	0.0925
imagen	Número de personajes que se muestran tristes, llorosos	-1.44	0.1531
imagen	Número de personajes que tienen un trabajo remunerado	1.41	0.1613
imagen	Número de personajes que lideran alguna acción	1.24	0.2177
imagen	Número de veces en que aparecen personajes en actividades físicas o deportivas	1.17	0.2437
imagen	Número de personajes representados como perturbados (emociones no controladas): celosos, envidiosos, egoístas	1.10	0.2732
imagen	Número de personajes en actitud competitiva	1.02	0.3108
imagen	Número de personajes que realizan actividades intelectuales o de estudio	1.00	0.3179
imagen	Número de veces en las que aparecen personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías	-0.91	0.3636
imagen	Número de personajes que se muestran serios, distantes, inalterables	0.90	0.3690
imagen	Número de personajes con un papel activo, que realizan alguna actividad	0.89	0.3743
imagen	Número de veces en que los personajes intervienen en un diálogo	-0.89	0.3755
imagen	Número de personajes que aparecen nerviosos e inquietos.	0.79	0.4313
imagen	Número de personajes que aparecen en actividades laborales	-0.77	0.4417
imagen	Número de veces en que los personajes asumen riesgos	0.75	0.4535
imagen	Número de veces en que se representa a personajes en actitud pensativa, de reflexión	0.75	0.4536
imagen	Número de personajes que toman decisiones	-0.75	0.4569
imagen	Número de veces en que los personajes muestran una actitud individualista (no colaboracionista)	0.69	0.4915
imagen	Número de personajes representados por su madurez	-0.61	0.5416
imagen	Número personajes representados como nobles, leales	-0.61	0.5419
imagen	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de sumisión	0.57	0.5709
imagen	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	-0.53	0.5963
imagen	Número de veces en que los personajes muestran una actitud de dominio hacia alguien	-0.53	0.5963
imagen	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	-0.51	0.6076
imagen	Número de personajes representados como colectivo (grupo, sin nombre propio)	-0.51	0.6076
imagen	Número de personajes con nombre propio	0.51	0.6094
imagen	Número de personajes que dependen de otra persona (económica, físicamente, etc.)	-0.50	0.6194
imagen	Número de veces en que los personajes dan órdenes	-0.47	0.6420
imagen	Número de veces en que los personajes asumen normas y órdenes	0.46	0.6431
imagen	Número de veces en que los personajes inician un diálogo	-0.45	0.6540
imagen	Número de personajes en actitud colaboracionista	-0.44	0.6622
imagen	Número de personajes representados en actividad creativas, imaginación, artística	-0.40	0.6933
imagen	Número de personajes que aparecen ejerciendo un puesto de responsabilidad	-0.39	0.6988

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE  
ANDALUCÍA

imagen	Número de personajes representados como irresponsables	-0.38	0.7015
imagen	Número de personajes protagonistas	0.35	0.7282
imagen	Número de personajes que aparecen en actividades de ocio	-0.16	0.8740
imagen	Número de acciones iniciadas por los personajes	-0.13	0.8974
imagen	Número de personajes representados por ser laboriosos, en una actividad constante.	-0.12	0.9021
imagen	Número de personajes que muestran fortaleza emocional	0.08	0.9327
imagen	Número de personajes salvadores, heroínas	0.03	0.9772
imagen	Número de personajes representados como mediadores, pacificadores.	-0.01	0.9914

**ANEXO XXII:**  
**Mujeres con el rol de heroínas, salvadoras**

**TABLA XXXV. Distribución de los cuentos en función del papel que desempeñan los personajes en ellos.**

Calidad de madre, abuela	Amiga que ayuda a otro/a compañera	Mujer/niña personaje protagonista que resuelve un dilema
Cuidado Bruno Caillou observa... Julián tiene miedo Los tres cerditos Miguel va de compras Moncho y la mancha Pistacho, el perro verde Una estrella brilla para ti. Bambi Cenicienta	Hecha una furia Roja como un tomate Este sapo... Los fantasmas buscan casa Simón mentiras	El misterio de la niebla Elenita En los cuentos... La rana encantada... Pétala
<b>10</b> <b>50%</b>	<b>5</b> <b>25%</b>	<b>5</b> <b>25%</b>

**ANEXO XXIII:**  
**Clasificación de los cuentos que aparece el rasgo de actitud agresiva significativo en el texto.**

TABLA XXXVI: Clasificación de los cuentos donde aparece la actitud agresiva por temática y sexo/TEXTO				
sexo	Temática	Cuento histórico	Cuento de personajes bélicos/as tradicionales (por ejemplo, piratas, lobos)	Cuento de personajes agresivos/as
Porcentajes		11%	26%	63%
	Hombres	Don Quijote de la mancha El pequeño hoplita La historia de Noé	El pirata Pata de Lata En los cuentos...hay sentidos Los tres bandidos Los tres cerditos Pequeño Bouyei Peter pan Simón mentiras	¿qué paso con Adriana? ¡Cuidado Bruno? ¡Hecha una furia! ¡Toca piscina! Bambi ¡Buenos días señor hoy! El oso con la espada El príncipe de Venecia Elenita Este sapo no es de trapo La i tiene su punto Las pesadillas de Winnie the Pooh Ojobrusco Pétala Por cuatro esquinitas de nada Tomás y las tijeras mágicas Yo vivía en el fin del mundo
Porcentajes		0%	17%	83%
	Mujeres		La cuidadora de gansos	¡Fiesta de disfraces! ¡Hecha una furia! ¡Toca piscina! ¡Buenos días señor hoy! Pistacho



**ANEXO XXIV:**  
**Clasificación de los cuentos según Pelegrín-Aller, en relación al ítem de actitud agresiva.**

**TABLA XXXVII: Clasificación de los cuentos donde aparece la actitud agresiva por temática y sexo**

Sexo	Cuento	Cuentos fórmulas	Cuentos animistas	Cuentos animales	Cuentos maravillosos, hadas	Cuentos realistas <sup>77</sup>	Relatos históricos	Cuentos religiosos	Cuentos prodigiosos <sup>78</sup>
	¿Qué paso con Adriana?		1						
	¡Cuidado Bruno?					1			
	¡Hecha una furia!					1			
	¡Toca piscina!					1			
	Bambi			1					
	¡Buenos días señor hoy!								1
	El oso con la espada			1					
	El príncipe de Venecia								1
	Elenita					1			
	Este sapo no es de trapo	1							
Hombres	La i tiene su punto		1						
	Las pesadillas de Winnie the Pooh			1					
	Ojobrusco			1					

<sup>77</sup> Teresa DURAN ARMENGOL los llama cuentos de la vida cotidiana del niño/a. Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op.Cit.

<sup>78</sup> la mayoría de los autores resaltan el grupo de cuentos maravillosos por una parte, y por la otra cuentos donde se relatan historias realizadas por personajes corrientes pero su voluntad, ingenio, picardía consiguen el prodigio que se da. Teresa Durán los denomina “cuentos prodigiosos” Teresa DURÁN ARMENGOL (2002): *Leer antes de leer*. Op. Cit.

SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO A TRAVÉS DEL CUENTO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE  
ANDALUCÍA

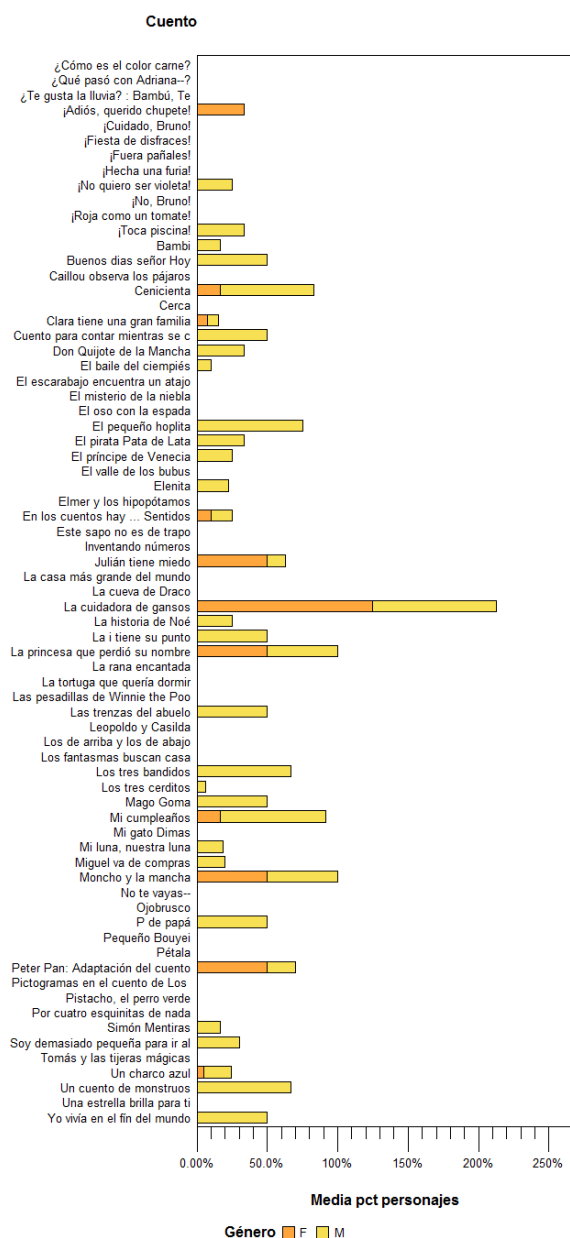
	Pétala			1					
	Por cuatro esquinitas de nada	1							
	Tomás y las tijeras mágicas	1							
	Yo vivía en el fin del mundo							1	
	El pirata Pata de Lata							1	
	En los cuentos...hay sentidos			1					
	Los tres bandidos							1	
	Los tres cerditos			1					
	Pequeño Bouyei					1			
	Peter pan			1					
	Simón mentiras			1					
	Don Quijote de la mancha					1			
	El pequeño hoplita					1			
	La historia de Noé					1			
	<b>Total 27 cuentos</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
		<b>3%</b>	<b>15%</b>	<b>22%</b>	<b>11%</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>0%</b>	<b>19%</b>
	¡Fiesta de disfraces!					1			
	¡Hecha una furia!					1			
	¡Toca piscina!					1			
	¡Buenos días señor hoy!								1
	Pistacho			1					
	La cuidadora de gansos				1				
Mujer	<b>Total 6 cuentos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>17%</b>	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>16%</b>

## ANEXO XXV

### Gráficos de Barras de los ítems comentados del CEFM.

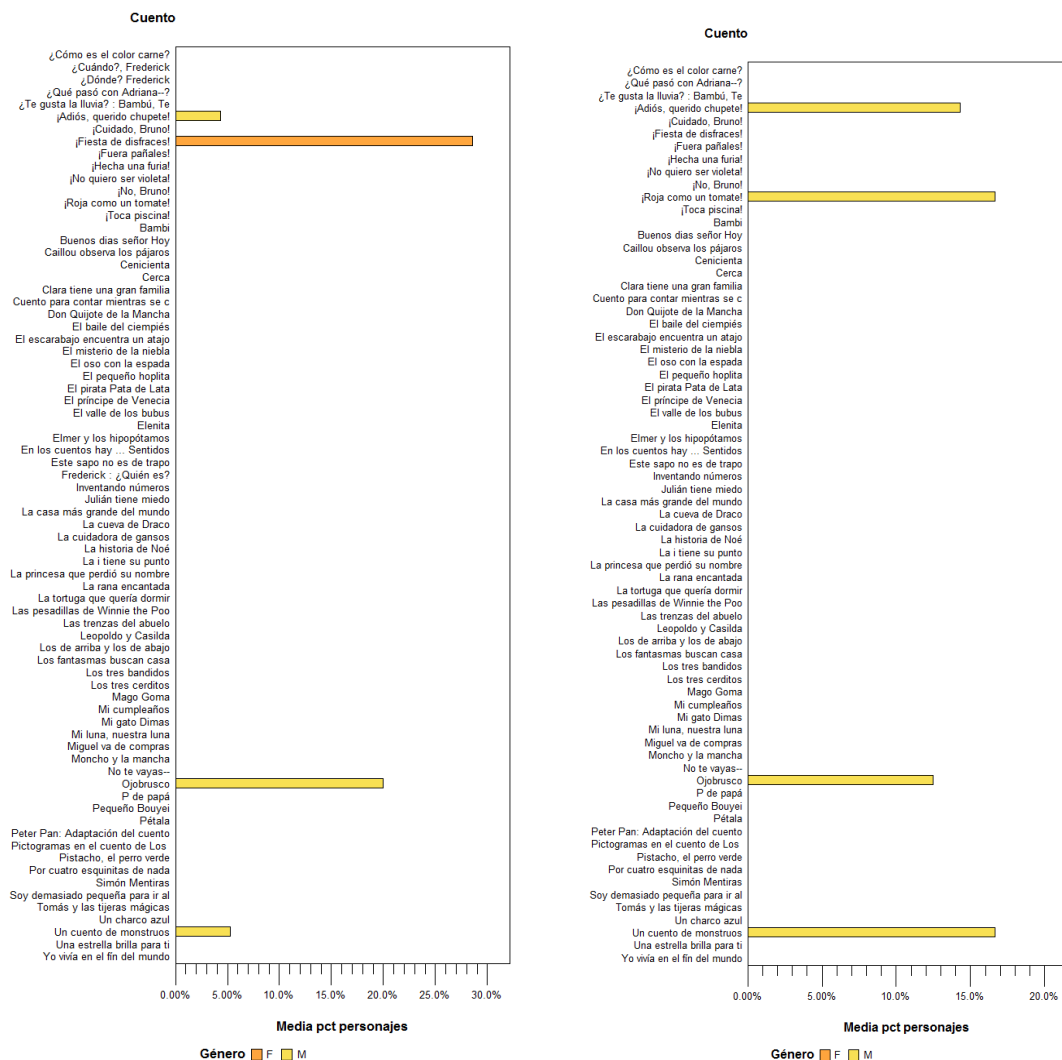
a.- Ítem 7, personas representadas por su profesión; en el texto para mujeres y hombres

GRÁFICO VII: GRÁFICO de barras, ítem 7 codificación del texto



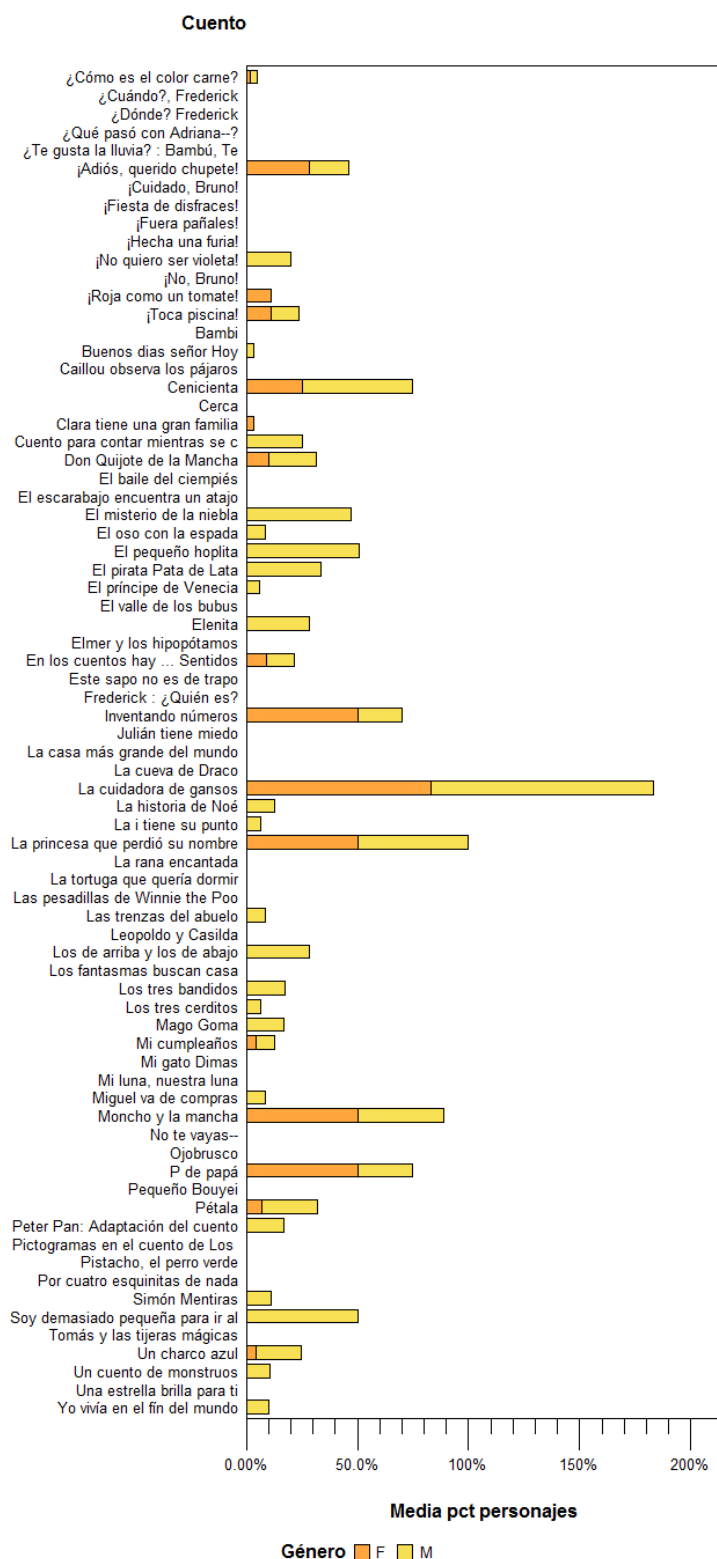
b. Ítem 15, Personajes usando aparatos relacionados con las nuevas tecnologías, para la imagen y el texto:

GRÁFICO VIII: GRÁFICO de barras, ítem 15 codificación del texto/imagen



c.- Ítem 7, número de personajes representados por su profesión en la imagen

GRÁFICO XIX: GRÁFICO de barras, ítem 7 codificación de la imagen.



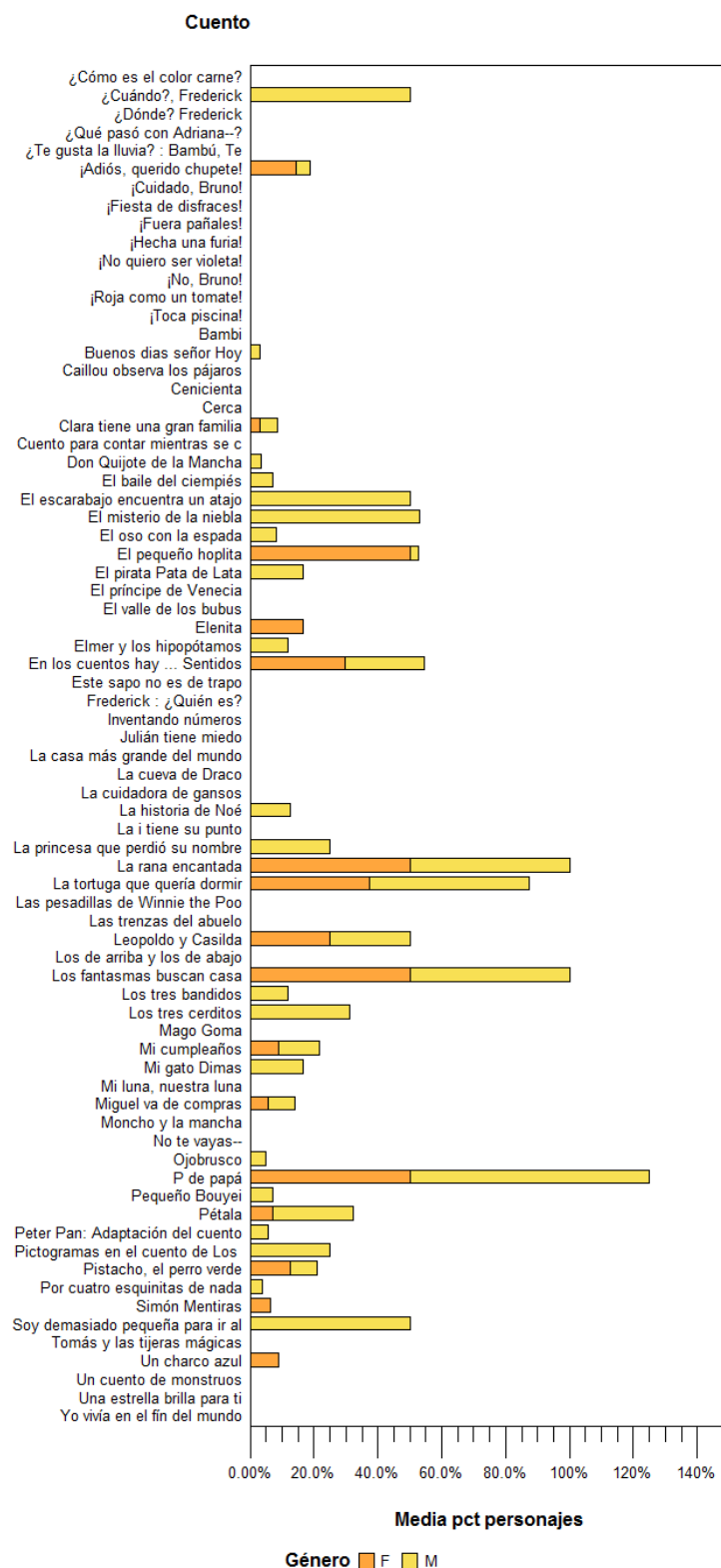
d.- El ítem 14, número de personajes que aparecen en actitud de arreglar algo.

GRÁFICO X: GRÁFICO de barras, ítem 14



e.-El ítem 8, número de personajes que muestran una actividad de voluntariado

GRÁFICO XI: GRÁFICO de barras, ítem 8



ANEXO XXVI  
ÍNDICE DE TABLAS, IMÁGENES Y GRÁFICOS

TABLA	1. Calidad de la interacción familiar y desarrollo cognitivo	70
TABLA	2. Estereotipos masculinos y femeninos	119
TABLA	3. Teorías sobre la adquisición de los estereotipos de género	125
TABLA	4. Desarrollo Infantil según Piaget/cuentos asociados	165
TABLA	5. Clasificación de los cuentos maravillosos. AT.	168
TABLA	6. Clasificación de Teresa Durán sobre los cuentos	171
TABLA	7. Clasificación realizada por Ana Brígida GUTIÉRREZ CORREDOR con las aportaciones de Ana PELEGRÍN y de Carlos ALLER GARCÍA	173
TABLA	8. Descripción de etapas lectoras/tipo de cuento	176
TABLA	9. Autores/as y clasificación del cuento en función de su tipología de análisis teniendo en cuenta el año.	179
TABLA	10. Descripción de los campos de la búsqueda.	206
TABLA	11. Distribución de los cuentos en relación a su clasificación temática	209
TABLA	12. Cuentos distribuidos por temática/edad	210
TABLA	13. Grupos de lectores/as en función del sexo/edad	222
TABLA	14. Personajes totales en el Bloque 1, Presencia vs ausencia en el cuestionario. Frecuencias y porcentajes	226
TABLA	15. Diferencia para el texto entre lector-observadores/as	227
TABLA	16. Diferencia para la imagen entre lector-observadores/as	228
TABLA	17. Ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas en el texto tras la evaluación de las respuestas que han codificado los lector-observadores/as en el CEFM.	229
TABLA	18. Ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas en la Imagen tras la evaluación de las respuestas que han codificado los lector-observadores/as en el CEFM.	231
TABLA	19. Comparación de los ítems que se asocian	236



	significativamente más al género femenino en el texto y en la ilustración.	
TABLA	20. Comparación de los ítems que se asocian significativamente más al género masculino en el texto y en la ilustración.	238
TABLA	21. Ítems que se muestran estadísticamente significativos en el CEFM distribuidos en rasgos y roles de forma desagregada por sexo.	257
TABLA	22. Listado de cuentos ilustrados seleccionados como muestra para el estudio	A.IV
TABLA	23. Editoriales que han publicado el material seleccionado:	A.V
TABLA	24. Año de publicación de los cuentos seleccionados	A.VI
TABLA	25. Se expresan los cuentos clasificados según la tipología de su narración.	A.VII
TABLA	26. Personas participantes en el 1º Grupo de discusión para la evaluación del cuestionario	A.X
TABLA	27. Participantes del 2º Grupo de discusión para la evaluación del cuestionario	A.XIII
TABLA	28. Datos poblacionales de mujeres y hombres según edad	A.XVIII
TABLA	29. Lectores/as en función de los totales poblacionales	A.XVIII
TABLA	30. Lectores/as en función sexo y edad:	A.XVIII
TABLA	31. Códigos asignados según grupo de pertenencia.	A.XIX
TABLA	32. Distribución de los libros entre los lectores y lectoras seleccionados, teniendo en cuenta su pertenencia a un grupo.	A.XIX
TABLA	33. Resumen estadístico de los datos obtenidos de la codificación del texto	A.XXI
TABLA	34. Resumen estadístico de los datos obtenidos de la codificación de la imagen	A.XXI
TABLA	35. Distribución de los cuentos en función del papel que desempeñan los personajes en ellos	A.XXII
TABLA	36. Clasificación de los cuentos donde aparece la actitud agresiva por temática y sexo/ texto	A.XXIII
TABLA	37. Clasificación de los cuentos donde aparece la actitud agresiva por temática y sexo	A.XXIV
IMAGEN	1. Portal de acceso al Catálogo de la red de Bibliotecas Públicas de Andalucía	205
IMAGEN	2. Búsqueda avanzada del catálogo de la Red de Bibliotecas Andaluzas	206
IMAGEN	3. Ficha de recogida de información	213
IMAGEN	4. Muestra del documento que cada lector/a posee para la corrección, en ella se describe la	220

IMAGEN	5.	tarea, los datos y los cuentos asignados Ejemplo de uno de los tres cuestionarios asignados a un lector/a con el nombre del cuento y las casillas que ha de rellenar en su observación	220
IMAGEN	6.	(DATOS EXCEL) Respuestas a las preguntas del cuestionarios por los lecto- observadores/as	A.XX
IMAGEN	7.	(DATOS EXCEL) Respuestas de los cuestionarios codificados por los lecto- observadores/as por cuento (cada cuento es codificados por dos personas)	A.XX
IMAGEN	8.	(DATOS EXCEL) Respuestas de los cuestionarios codificados por los lecto- observadores/as por cuento respecto al texto (se disponen del mismo modo para la ilustración)	A.XX
GRÁFICO	1.	Selección de cuentos distribuidos por categorías	210
GRÁFICO	2.	Cuentos distribuidos por temática y edad	211
GRÁFICO	3.	Disposición de los ítems para las mujeres y los hombres.	228
GRÁFICO	4.	Disposición de los ítems del cuestionario que muestran diferencias estadísticas.	234
GRÁFICO	5.	Ítems coincidentes para el texto y la ilustración, que manifiestan diferencias estadísticamente significativas	235
GRÁFICO	6.	Distribución de la población mujeres/hombres 2012	A.XVII
GRÁFICO	7-11	Gráficos de Barras	A.XXV